

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Annika Kaziu

ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE REFLEKSIOONIDE SISU JA
ARGUMENTATSIOONITASANDID KIRJALIKU NING VIDEOREFLEKSIOONI
ÜLESANNETES

magistritöö

Juhendajad: professor Äli Leijen, lektor Liina Lepp

Tartu 2020

Resümee

Õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonide sisu ja argumentatsioonitasandid kirjaliku ning videorefleksiooni ülesannetes

Leidmaks kõige sobilikumad viisid üliõpilaste refleksioonioskuste toetamiseks oleks vaja uurida nii kirjalike kui ka videopäevikute refleksiooni tõhusust. Käesoleva töö eesmärk on võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste kirjalike ja videopäevikute refleksioonide sisu- ja argumentatsioonide tasandeid, tuginedes Poldner, Van der Schaaf, Simons, Tartwijk ja Wijngaardsi (2014) analüüsimudelile. Analüüsiks koguti 18 õpetajakoolituse esimesel praktikal esitatud praktikapäeviku kirjalikud (N= 9) ja videopõhised (N= 9) postitused. Kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsina määrati päevikutes argumentatsioonitasemed ja sisu, kasutades selleks Poldneri jt (2014) raamistikku ning kvantitatiivsel viisil võrreldi tasandite ja sisu erinevuse esinemisi. Tulemustest selgus kahe päevikuformaadi väike erinevus, näidates, et videopäevikutes esines veidi rohkem kõrgemaid argumentatsioonitasemeid kui kirjalikes päevikutes. Lisaks olid videopäevikud mahult pikemad. Kuid enamjaolt olid mõlemad päeviku kajastused pigem kirjeldavatel ja hinnangu tasanditel ning vähem põhjenduse, dialoogi ja ülekande tasanditel.

Märksõnad: algaja õpetaja, refleksioon, kirjalik refleksioon, video refleksioon, kirjalik päevik, videopäevik

Abstract

Content and argumentation levels of pre-service teachers reflections in written and video reflection tasks

In order to find the most appropriate ways to support students' reflection skills, it is necessary to examine the effectiveness of reflection in both written and video diaries. The objective of this research is to compare the content and argumentation levels of reflections in written and video diaries of teacher programme students, based on the analysis model of Poldner, Van der Schaaf, Simons, Tartwijk and Wijngaards (2014). For this analysis, 18 teacher training posts from the internship diary submitted during the first internship were collected both in written (N = 9) and video-based (N = 9) format. Through qualitative deductive content analysis, the levels and content of argumentation in the diaries were determined using the framework of Poldner et al. (2014) and the occurrences of differences in levels and content were compared in a quantitative manner. The results revealed a slight difference between the two diary formats, demonstrating that video diaries had slightly higher levels of argumentation than written diaries. In addition, video diaries were longer in terms of content. However, for the most part, both forms of diary entries were mostly descriptive and evaluative, rather than from a perspective of reasoning, dialogue and transmission.

Keywords: pre-service teacher, reflection, written reflection, video reflection, written diary, video diary

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Refleksiooni olemus.....	6
1.2. Refleksioon õpetajakoolituses.....	8
1.3. Refleksiooni viisid	10
1.4. Refleksiooni kvaliteedi hindamine argumentatsiooni- ja sisutasandite kaudu	12
1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
2. Metoodika	15
2.1. Uuringu kontekst.....	15
2.2. Valim.....	16
2.3. Andmekogumine	17
2.4. Andmeanalüüs.....	18
3. Tulemused	21
3.1. Refleksioonipäevikute sisu ja argumentatsioonidetasandid.....	21
3.2. Kirjaliku ja videopäeviku sarnasused ning erinevused	26
4. Arutelu.....	29
Tänu sõnad	33
Autorsuse kinnitus	34
Kasutatud kirjandus	35
Lisad	
Lisa 1. Uurijapäevik	
Lisa 2. Hindamisraamistik	

Sissejuhatus

Refleksioon on alustavale õpetajale efektiivseks professionaalse arengu tööriistaks, aidates luua seoseid teooria ja praktika vahel (Clarà, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005). Kuid reflekteerimisest võib kasu leida ainult siis, kui sellele järgneb uus idee või mingi järeldus. Selleni aitab jõuda struktureeritud sügavam mõtlemine erinevatel refleksiooni tasanditel (Korthagen & Vasalos, 2005). Lisaks on reflekteerimisel oluline ka selle fookus (Korthagen & Vasalos, 2005; Poldner *et al.*, 2014). Seetõttu saab refleksiooni kvaliteeti hinnata reflekteerimise tasemete ja sisu järgi ning üheks selliseks võimaluseks on argumentatsioonitasandite ja sisu raamistik (Poldner *et al.*, 2014). Varasemad uurimused on näidanud, et õpetajakoolituse üliõpilased jäävad tihti kirjelduse tasandile ning sügavama analüüsini ei jõuta (Körkkö, Kyrö-Ämmälä, & Turunen, 2016; Lokko, 2013). Seepärast tuleks õpetajakoolituses veelgi enam süvendada refleksioonioskuste õpet (Poom-Valickis & Löfström, 2014), mistõttu tuleks tõsta tudengite motivatsiooni reflekteerida (Corbin Frazier & Eick, 2015).

Greiman ja Covington (2007) uuringu tulemustel leiti, et enim kasutatavale kirjalikule refleksioonile eelistavad õpetajaks õppijad pigem suulist refleksiooni, tuues peamiseks põhjuseks kirjaliku refleksiooni liigset ajakulu. Üheks suulise refleksiooni läbiviimise võimaluseks on videopäeviku pidamine digitehnoloogilise vahendi abil, mis on efektiivne meetod õppija arengu toetajana (Cheng & Chau, 2009; Parikh, Janson, & Singleton, 2012). Selline võimalus mitmekesistab õppimist, olles mobiiltelefoni näol lihtsasti kättesaadav (Bingol, 2018) ning motiveerides reflekteerima (Cheng & Chau, 2009). Kuigi videopäeviku kasutamist reflekteerimiseks on autorile teadaolevalt uuritud vähe, leidub siiski uurimus, milles tuuakse välja, et tudengid ise on valmis kasutama videovahendeid reflekteerimise abivahendina (Cheng & Chau, 2009).

Seega varasematest uurimustest on teada, et tulevase õpetaja professionaalse arengu toetamiseks on vajalik sügavam refleksioon ning kirjalik refleksioon võimaldab võtta oma mõtete analüüsimiseks rohkem aega. Kuid õpetajakoolituse tudengite refleksiooni tulemused on tagasihoidlikud ning kurdetakse kirjaliku refleksiooni liigse ajakulu üle. Seetõttu tuleb õpetajakoolituses rohkem tähelepanu pöörata reflekteerimisele ja selle läbiviimise võimalustele. Seda saaks teha, andes tudengitele otsustusvõimalust valikute näol, tuues selleks kirjaliku refleksiooni kõrvale ka teisi reflekteerimise võimalusi. Ajalise kokkuhoiu osas eelistavad tudengid suulist refleksiooni, mida on võimalik läbi viia ka igapäevaselt kasutatava

mobiiltehnoloogia abil. Lisaks on teada tudengite valmisolek kasutada reflekteerimiseks digitehnoloogia vahendeid.

Vähem on tehtud uuringuid, mis seavad võrdlusesse sama lähteülesandega kirjaliku ja video-/audio refleksiooni üliõpilaste praktikapäevikutes (Corbin Frazier & Eick, 2015). Hetkel ei ole teada, mille poolest kirjalik ja videopäevik omavahel erinevad või sarnanevad, kumb antud päeviku formaatidest aitab õpetajakoolituse tudengitel jõuda sügavama refleksioonini ning kas mõlemad päevikud sobiksid toetama tudengite praktika refleksiooni. Eelnevat arvesse võttes võiks ühe valikuvõimalusena kaaluda videopäeviku sobivust õpetajakoolituse tudengite praktikal kasutamiseks.

Antud magistritöö teoreetilises osas antakse ülevaade refleksiooni olemusest, refleksioonist õpetajakoolituses, kahest refleksiooni toetamise viisist ning refleksioonide hindamiseks kasutusel olevatest argumentatsiooni- ja sisutasanditest.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Refleksiooni olemus

Refleksiooni teooria on esimesena esile toonud Dewey (1910), kes leidis, et tegevus ja mõtlemine on omavahel seotud. Ta väitis, et refleksioon on süvenemist ja struktuuri vajav mõtteprotsess, milles on nii teadmisi kui ka tunnetuslikkust, sealjuures on olulised reflekteerija avatus, hoiakud ning suutlikkus vastutada. Reflekteerimata baseeruvad meie otsused ja teod emotsioonidel, harjumustel või ühiskonna loodud kuvandil (Dewey, 1910).

Refleksiooni kui mõistet defineerib Haridussõnastik para 1 (*s.a.*) järgmiselt: „oma tegevuse, kogemuste ning elamuste analüüs, mõtestamine ja hindamine“. Kuigi refleksiooni kontseptsiooni on palju uuritud, ei suudeta uurijate poolt sellele siiski leida ühist ja selget määratlust (Clarà, 2014; Loughran, 2002), kuid nõustutakse, et refleksioon on sügav mõtteprotsess, mis aitab lahti mõtestada ebaselged olukorrad (Clarà, 2014; Nguyen, Fernandez, Karsenti, & Charlin, 2014). See on teadlik tegevus, mille abil mõtestatakse oma mõtteid ja tegevusi. Reflekteerimine käib läbi reflekteerija, kes analüüsib olukorda läbi enda teadmiste ja kogemuste. Sealjuures on oluline kriitiline mõtlemine, keskendumine, uuriv lähenemine (Nguyen *et al.*, 2014). Refleksiooni protsessis kontrollitakse oma mõtlemise kulgu, võrreldes kindlat olukorda oma varasemate kogemuste või teadmistega ning tehakse selle põhjal järeldus.

Teisisõnu analüüsitakse selles protsessis praktilist situatsiooni teoreetiliste teadmiste põhjal (Korthagen & Vasalos, 2005; Loughran, 2002). Just lisaks praktilisele kogemusele on olulised ka teoreetilised teadmised, nende olemasolul on reflekteerijal oskus oma valikuid ja tegemisi põhjendada ning tuua seoseid praktiliste kogemustega (Leijen, Pedaste, & Lepp, 2019).

Reflekteerimiseks on vaja läbi mõelda, miks seda teha, miks on vaja muutust ja mida tahetakse saavutada (Nguyen *et al.*, 2014). Sealjuures tuleks silmas pidada oma pika- ja lühiajalisi eesmärke ning tööalast pädevust (Leijen *et al.*, 2019). On teada, et reflekteerimine on üks õppimise viise, andes võimaluse oma kogemuste põhjal professionaalselt areneda (Korthagen & Vasalos, 2005). Selleks, et see protsess toimiks, peab olema valmisolek oma mõtteid ümber mõtestada ning harjumusi ja esmaseid eesmärke muuta (Nguyen *et al.*, 2014). Tihti paneb reflekteerima just keeruline või ebaselge olukord, millele on vaja leida lahendust (Dewey, 1910). Refleksiooni abil määratletakse reflekteerija hetke pädevused, professionaalne identiteet ning mõtestatakse uudne või keeruline olukord (Korthagen & Vasalos, 2005; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Enamasti reflekteeritaksegi selleks, et saavutada mingi muutus, idee või järeldus (Korthagen & Vasalos, 2005; Nguyen *et al.*, 2014). Et muutuse või tulemuseni jõuda, on vaja minna sügavama mõtlemiseni, selleni aitab viia kindlates järjestikustes etappides mõtlemine ning tehes seda refleksiooni eri tasanditel (Korthagen & Vasalos, 2005; Poldner *et al.*, 2014).

Üheks reflekteerimise võimaluseks on refleksioon tegevuse ajal (*reflection in action*), ehk situatsioonis olles kaalutakse olukorrale erinevaid lahendusi ja mõeldakse nende mõjudele. Selline refleksioon nõuab ametialast kompetentsust ja varasemat kogemust, andes võimaluse koheselt olukorda muutuse tuua. Teiseks refleksiooni võimaluseks on tegevusele tagasi vaatamine (*reflection on action*), kus olukorra analüüsimine toimub peale situatsiooni. Hilisem refleksioon annab rohkem aega kriitiliselt mõelda, kaaluda erinevaid võimalusi, et neid siis järgmisel korral rakendada. Reflekteerides hetke olukorras on sündmus kestev ja midagi ei unune. Samas kui reflekteerides peale situatsiooni võib inimene meenutada olukorda valikuliselt või seda ka moonutada (Hatton & Smith, 1995). Selleks, et tekiks oskus reflekteerida olukorra ajal, tuleb esmalt õppida reflekteerima juba möödunud olukorra põhjal, mistõttu antud uuring keskendub õpetajakoolituse tudengite oskusele tegevusele tagasi vaadates reflekteerida.

1.2. Refleksioon õpetajakoolituses

Oskus sügavalt mõelda, analüüsida olukordi ja teha järeldusi on hinnatud paljudel erialadel (Loughran, 2002), nii peetakse refleksiooni oskust oluliseks ka õpetaja professionaalses ametis (Clarà, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005; Loughran, 2002; Poom-Valickis & Löfström, 2014). Alustava õpetaja areng professionaalseks õpetajaks toimub läbi oma kogemuste mõtestamise (Korthagen & Vasalos, 2005; Leijen *et al.*, 2019). Kuna ka õpetajakoolituse üliõpilane õpib õpetajaks, siis nähakse selles töös õpetajakoolituse üliõpilast kui peagi alustavat õpetajat.

Õpetaja ametis on igapäevaselt vajalik vastu võtta tööalaseid otsuseid, mis mõjutavad õppijaid. Ilma reflekteerimata on need otsused enamasti tehtud alateadlikult ning need võetakse vastu, minnes harjumuspärast teed pidi või emotsioonide pealt. Seda tehes otsitakse kiireid lahendusi, millega kokkuvõttes olukorda ei lahendada ja ka õpetaja ise ametialaselt ei arene (Korthagen & Vasalos, 2005). On tähtis, et õpetaja oskaks olukordi analüüsida ja küsimuse alla seada (Poldner *et al.*, 2014). Reflekteerides analüüsib õpetaja oma käitumist, aidates nii kaasa tegevuse mõtestamisele või ümber kujundamisele. Selline kriitiline mõtlemine aitab vältida sotsiaalsetest ja kultuurilistest tavadest tulnud mõjutusi (Leijen *et al.*, 2019).

Reflekteerides on ka oluline määratleda, mille üle alustav õpetaja reflekteerib (Korthagen & Vasalos, 2005; Poldner *et al.*, 2014). Alustaval õpetajal tuleks analüüsida, milline on tema õpetaja ideaal ning millisena näeb ta end õpetajana. Selliselt reflekteerimine aitab kaasa tema professionaalse identiteedi kujunemisele (Poom-Valickis & Löfström, 2014). Refleksiooni fookus ei tohiks olla negatiivsel või puudustel, vaid pigem peaks nägema võimalusi. Mistõttu tuleks alustaval õpetajal analüüsida, millised on tema tugevused, rõhutades nii positiivset (Korthagen & Vasalos, 2005). Kui enamasti keskendub alustava õpetaja refleksioon temale endale, siis mida rohkem saab õpetaja pedagoogilisi teadmisi ja kogemusi, seda enam liigub tema fookus temalt endalt õpilasele. Seejuures tuleks jälgida, et keskendutakse õpilase õppimisele, mitte käitumisele (Jing, 2011).

Õpetajakoolituse tudengid küll tõdevad alustava õpetaja refleksioonioskuse vajalikkust, kuid tihti teevad seda kohustusest või ei näe selle kasu enda puhul (Corbin Frazier & Eick, 2015; Greiman & Covington, 2007). Kahjuks näitavad uuringud, et õpetajakoolituse tudengid ei jõua oma refleksioonides keerulisemate analüüsideni, nende refleksioonioskused on tagasihoidlikud ning nad jäävad kirjelduse tasandile (Körkkö *et al.*, 2016; Lokko, 2013; Poldner *et al.*, 2014). Tudengite kriitiliselt mõtlema panek on osutunud keeruliseks (Corbin Frazier & Eick, 2015).

Samas on kutsestandardis sätestatud, et õpetaja peaks omama oskust reflekteerida (Kutsestandard. Õpetaja, tase 7). Kuid tuleb meeles pidada, et reflekteerimine peab olema vabatahtlik ja peaks tulema õpetajakoolituse tudengi enese soovist reflekteerida, et see tegevust toetaks tema enesearengut (Korthagen & Vasalos, 2005). Seetõttu on väga oluline õpetajakoolituses suuremat tähelepanu pöörata refleksiooni õpetamisele (Poom-Valickis & Löfström, 2014) ja tõsta üliõpilaste sisemist soovi osaleda reflekteerimisel (Corbin Frazier & Eick, 2015).

Ebapiisava refleksiooni taga võib olla ka vähene arusaamine refleksiooni olemusest. Refleksiooni määratlus pole üheselt mõistetav (Clarà, 2014; Nguyen *et al.*, 2014), mistõttu ei pruugi õpetajakoolituse tudeng seda täielikult mõista ja seetõttu on tal keeruline seda omandada (Clarà, 2014). Samas pole reflekteerimine ka selge ja läbinähtav protsess, mida saaks lihtsalt tudengitele ette näidata, seetõttu seda on keeruline õpetada (Beauchamp, 2014). Oskus reflekteerida tuleb harjutamisega, iga uus kogemus ja õpitu viimistleb reflekteerimise oskust (Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Andes tudengitele võimalust otsustada refleksiooni viisi ja võimaluste üle, tekib üliõpilasel ülesandega isiklik seos, mis omakorda annab sisemise motivatsiooni tegevusse süvitsi minna (Beauchamp, 2014). Samas peab arvestama, et kui osa tudengeid soovib rohkem vabadust otsustada reflekteerimise üle, siis teine osa leiab, et neid aitavad kindlad juhised (Greiman & Covington, 2007). Siinkohal on leitud, et üheks refleksiooni toetavaks teguriks võib olla ka kaastudengite tagasisidestamine. Sellisel viisil saab tudeng oma refleksioonile tagasiside ja motivatsiooni pingutada ning tagasisidestaja õpib teise tudengi refleksioonist (Leijen, Valtna, Leijen, & Pedaste, 2012).

Erinevad uuringud on näidanud, et õpetajakoolituse tudengite efektiivseks reflekteerimiseks on vaja suunamist ja juhendamist (Beauchamp, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005; Leijen & Sööt, 2016; Poldner *et al.*, 2014). Leijen ja Sööt (2016) võrdlesid juhendatud ja juhendamata refleksioonide taset, leides, et juhendamata grupp vaid kirjeldas oma refleksioonides ja juhendatud grupp jõudis refleksioonini, mis toimus sügavamatel mõttetasanditel. On just oluline, et suunatakse tudengeid keerulisemaid mõtteprotsesse juhtima ja seeläbi sügavamalt mõtlema (Poldner *et al.*, 2014). Hiljem areneb alustaval õpetajal pädevus teha seda oma töös iseseisvalt (Beauchamp, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005). Eriti oluline on pöörata tähelepanu reflekteerimisele õpetajakoolituse esimese praktika käigus, sest siis saab

tekkida tudengil päris arusaam õpetaja tööst, hakkab tekkima enda professionaalne identiteet ning võetakse vastu otsus õpetaja töö jätkamiseks (Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajaks kujunemisel nähakse vajaliku tööriistana refleksiooni, kuid tudengid ei ole varmad seda harjumust omaks võtma ning nende katsed kriitiliselt mõelda on pigem pinnapealsed. Kuna reflekteerimine peaks olema õpetaja ametis harjumuseks, siis tuleks leida võimalus alustavaid õpetajaid motiveerida reflekteerima, milleks võiks olla valikute pakkumine ja refleksiooni juhendamine.

1.3. Refleksiooni viisid

Kõige levinumaks reflekteerimise viisiks on kirjalik refleksioon (Greiman & Covington, 2007), mis annab aega oma mõtteid koondada ja kirja pandut viimistleda (Corbin Frazier & Eick, 2015), aidates mõelda eesmärgipäraselt, märgata edasiminekuid ja arenguvajadusi, mis omakorda aitab keerulistes olukordades hakkama saada (Greiman & Covington, 2007). Türgi Artvin Coruh Ülikoolis õpetajakoolituse tudengite hulgas läbiviidud uurimuses leiti, et 83% kirjalikku reflekteerivat päevikut pidavatest tudengitest tõesid selle meetodi efektiivsust. Tudengid oskasid määratleda oma tugevused ja nõrkused õpetaja ametis, nad mõistsid, millised olid nende õpetamisstiilid ja -meetodid, märkasid tähelepanu vajavaid kohti õppetegevustes ning vahendite tõhusust õpetamisel (Göker, 2016).

Samas leidsid Greiman ja Covington (2007) oma uuringus, et õpetajaks õppijad eelistasid kirjalikule reflekteerimisele pigem suulist refleksiooni, tuues peamiseks põhjuseks kirjaliku refleksiooni liigset ajakulu. Suuline refleksioon võimaldab kriitiliselt oma mõtete üle arutlemist, andes edasi reflekteerija ehedad ja spontaansed mõtted (Munalim & Gonong, 2019; Parikh *et al.*, 2012). Lisaks on suuline refleksioon abiks neile, kes ennast kirjalikult hästi väljendada ei oska või tunnevad end selles ebakindlalt (Corbin Frazier & Eick, 2015; Greiman & Covington, 2007; Parikh *et al.*, 2012). Samas võrdlesid Leijen ja Sööt (2016) kirjalikku ja suulist refleksiooni, antud juhul essee ja intervjuu meetodeid, mille tulemused näitasid, et kirjalikud refleksioonid võivad olla sügavamad kui seda on suulised refleksioonid. Kuid oluline on ka asjaolu, et suulise refleksiooni tulemusel jõutakse teist laadi järeldustele kui kirjalikult reflekteerides (Allas, Leijen, & Toom, 2017; Leijen & Sööt, 2016).

Üheks suulise reflekteerimise meetodiks on videopäeviku pidamine, mis pakub võimalust salvestada räägitavad mõtted digitaalsel kujul (Cheng & Chan, 2009). Seda võimalust pakub

igapäevases kasutuses olev nutitelefon, andes samal ajal võimalust reflekteerida igal ajal vähema aja kuluga (Bingol, 2018). Reflekteerimisel digitehnoloogilisi vahendeid kaasates motiveerib see tudengeid reflekteerima (Cheng & Chan, 2009), mitmekesistab eneseväljendus võimalusi (Corbin Frazier & Eick, 2015) ja tõstab õppimise efektiivsust (Bingol, 2018). Lisaks on tudengitel endal huvi ja valmisolek kasutada nutitelefone enesearengu eesmärgil (Bingol, 2018). Kuid seejuures tuleb arvestada, et videopäeviku pidamine nõuab veidi rohkem tehnilisi teadmisi kui kirjaliku päeviku pidamine ning ette võib tulla erinevaid tehnilisi raskusi (Cheng & Chan, 2009; Corbin Frazier & Eick, 2015).

Videopäeviku kasutamist tudengite reflekteerimisvahendina uuriti Cheng ja Chan (2009) poolt, kus logistika inglise keele kursusel hinnati valmidust videopäevikut pidada ja selle tõhusust refleksioonile. Uuringus tuli välja, et kuigi video tegemine on tehniliselt keerulisem kui kirjalik päevik, olid tudengid siiski motiveeritud videopäeviku põhiselt reflekteerima. Videopäeviku refleksioon toetas reflekteerimiskust, kuna selle abil jõuti sügavamate refleksiooni tasanditeni. Videopäevikutele eelistasid kaaslased anda ka rohkem tagasisidet, mis andis üliõpilastele rohkem stiimulit pingutada. Uuringus osales 15 logistika tudengit Hong Kongist, mistõttu soovitasid uuringu autorid antud teemat täiendavalt uurida, laiendades valimit ning uurida seda ka teistes õppevaldkondades.

Sarnastele tulemustele jõudsid ka Parikh jt (2012), kes uurisid koolinõustajaks õppivate üliõpilaste videorefleksioonipäevikuid, nähes seda paljutõotava meetodina reflekteerimiseks. Videopäeviku refleksioon viidi praktilal läbi kahel korral ning kui algselt tudengid pelgasid uut meetodit, siis teisel korral nad tõdesid, et videopäevik andis neile võimalusi oma ehedaid mõtteid ja tundeid edasi anda. Lisaks kinnitasid üliõpilased, et läbi selle meetodi tundsid nad enda erialast arengut. Kuid ka selle uuringu autorid arvasid, et tulemused võivad olla teised, kui uurida teise valdkonna õppijaid. Lisaks leiti uuringu käigus, et keeruline on tudengite videorefleksioone hinnata.

Ühes hilisemas sarnases uuringus on võrreldud õpetajakoolituse tudengite kirjalike ja videopäevikute kasutamist praktilal ning nende meetodite efektiivsust panna tudengid kriitiliselt reflekteerima (Corbin Frazier & Eick, 2015). Tudengitel lasti pidada nii kirjalikke kui ka videopäevikuid ning viimasel nädalal said nad valida nendest kahest enda eelistatud meetodi reflekteerimiseks. Leiti, et mõlemad meetodid pakkusid reflekteerimiseks erinevaid võimalusi ning reflekteeriti erinevate teemade üle. Samas ei kinnitanud uuringu tulemused, et üks päeviku

meetod oleks tõhusam kui teine. Corbin Frazier ja Eick (2015) leidsid, et kirjalike refleksioonide kõrval on vähe uuritud videopäevikut reflekteerimisvahendina, mistõttu on oluline sarnaste uuringute jätkamine.

Antud peatüki kokkuvõtteks võib öelda, et enim kasutatavaks reflekteerimise viisiks on kirjalik refleksioon, samas on tekkinud huvi ka teiste reflekteerimisviiside vastu, üheks selliseks viisiks on suuline refleksioon. Suulise refleksiooni võimaluseks on video formaadis refleksioonipäeviku pidamine, mis on tudengite jaoks veel harjumist vajav, kuid samas on nad valmis videopäeviku meetodil reflekteerima. On tehtud üksikuid videopäevikute tõhususe uuringuid, kuid samas nähakse vajadust teha täiendavaid uuringuid kinnitamaks selle sobivust refleksioonivahendina. Üheks selleks uuringu valdkonnaks on videopäeviku refleksioon õpetajakoolituse praktikal.

Järgnevas peatükis antaksegi ülevaade võimalustest õpetajakoolituse praktika refleksiooni hinnata.

1.4. Refleksiooni kvaliteedi hindamine argumentatsiooni- ja sisutasandite kaudu

Mitmed autorid on väitnud, et refleksiooni saab hinnata selle tasandite järgi. Esimeseks tasandiks on olukorra või mõtte ümber kirjeldamine ning mida tasand edasi, seda keerulisemaks muutub mõtteprotsess (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Leijen *et al.*, 2012; Poldner *et al.*, 2014). Selleks, et hinnata, kas refleksioon on sügav ning ei jää ainult kirjelduse tasandile, on vaja hindamisraamistikku, mille põhjal refleksiooni mõõta (Poldner *et al.*, 2014). Korthageni ja Vasalosi (2005) nn „Sibulamudeli“ järgi on reflekteerimisel kuus tasandit, kus kõige pinnapealsem tasand keskkonna kirjeldus ja kõige sügavam tasand missiooni tasand. Mida sügavamal toimub refleksioon, seda mõjuvam see õpetaja arengule on. Siinkohal soovivad Korthagen ja Vasalos (2005) reflekteerimisel kasutada viieastmelist ALACT mudelit, mis aitab tudengi mõtlemist suunata sügavamate tasanditeni. Lisaks on kasutatud Lokko (2013) oma uuringus õpetajate refleksiooni hindamiseks Gibbsi (1988, viidatud Lokko, 2013 j) refleksioonimudelit. Ka sellel mudelil on kuus tasandit, mis annavad edasi refleksiooni sügavuse. Õpetajate ja õpetajakoolituse tudengite refleksioonitasandite hindamiseks on kasutatud ka argumentatsiooni raamistikku, mille olid eelnevalt koostanud Tsangaridou ja O’Sullivan (1994, viidatud Leijen *et al.*, 2012 j) ja McCollum (1997, viidatud Leijen *et al.*, 2012 j) ning hiljem seda raamistikku edasi arendatud Leijen jt (2012) poolt. Leijeni jt (2012) uuringus hinnati refleksiooni

tase *tehniliseks, praktiliseks* või *kriitiliseks*. *Tehniline* ja *praktiline* olid pigem madalamad tasandid. Lisaks määrati raamistiku abil ka argumentatsiooni tase, milleks olid *kirjeldus, põhjendus, kriitika* või *arutelu*.

Hiljem on sama argumentatsiooni raamistikku omakorda täiendanud Poldner jt (2014) kahemõõtmeliseks refleksiooni raamistikuks. Poldner jt (2014) lisas juurde *dialoogi* tasandi ning iga tasandi alla lisas sisu kategooriad, hinnates nii refleksiooni tasandeid kui ka sisu. Just kahemõõtmelisuse tõttu võeti see raamistik antud uuringu andmete analüüsis kasutusse, kuna võimaldab üheaegselt hinnata nii refleksiooni sisu kui ka argumentatsiooni tasandeid. See refleksiooni hindamismudel põhineb argumentide tasemetel, jagunedes viieks kategooriaks: *kirjeldamine, hindamine, põhjendamine, dialoog ja ülekandmine*. *Kirjeldus* on mõtte ja tegevuse kirjeldamine. *Hinnangu* tasand on tegevusele või mõttele hinnangu andmine. *Põhjendamine* on lisaks hinnangule põhjenduse või olukorra loogika välja toomine. *Dialoog* on erinevate lahenduste või olukordade kriitiline ülevaatamine. *Ülekandmine* on järeldusele jõudmine, mida tuleks teha teisiti.

Reflekteerides on oluline jõuda kõigi tasanditeni. Esimesed tasandid, ehk *kirjeldamise* ja *hinnangu* tasandid on lihtsamad argumentatsioonitasandid ja on pigem pinnapealne mõtteprotsess. Järgnevad tasandid, milleks on *põhjenduse, dialoogi* ning *ülekande* tasandid, nõuavad juba keerulisemat mõtlemist ja on seega sügavamad argumentatsioonitasandid (Poldner *et al.*, 2014). Hatton ja Smith (1995) leiavad, et oma refleksioonis sügavamale jõuda, on vaja eelnevaid teadmisi ja kogemusi. Samas annab just sügavamatel tasanditel reflekteerimine võimaluse professionaalseks edasiminekuks (Poldner *et al.*, 2014).

Refleksioonide tasandite hindamisel tuleks uurida ka refleksioonide sisu (Leijen *et al.*, 2012). Kui argumentatsioonitasandid annavad ülevaate refleksiooni sügavusest, siis sisu annab ülevaate, kus on refleksiooni fookus. Seetõttu kuuluvad iga kategooria alla alamkategooriad, mis annavad edasi refleksioonide konkreetset sisu, andes tagasisidet, millest tudengid oma praktilisel reflekteerivad (Poldner *et al.*, 2014). Detailsemalt on argumentatsiooni raamistikku tutvustatud metoodika peatükis.

Alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et refleksiooni hindamiseks on välja töötatud erinevaid mudeleid. Refleksiooni hinnates saab mõõta nii refleksiooni tasandeid kui ka selle sisu. Nii sisu kui tasandi hindamiseks üheaegselt on välja töötatud Poldner jt (2014) poolt kahemõõtmeline raamistik, mille tulemusel määratakse refleksiooni sisu ja argumentatsiooni

sügavuse tasandid. Argumentatsiooni tasandeid on viis ning nende alla kuuluvad sisu kategooriad. Iga järgnev tasand nõuab järjest keerulisemat mõtlemist.

1.5. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Kogu teoreetilisele osale tuginedes saab öelda, et refleksioonioskust nähakse õpetaja professionaalses arengus olulise tööriistana, mistõttu peaks reflekteerimine olema õpetajale harjumuspärane tegevus. Seejuures tuleks silmas pidada, milline on refleksioonioskus ning mille üle alustav õpetaja reflekteerib. Kuid senised uuringud on näidanud, et alustavatel õpetajatel on raskusi reflekteerimisharjumuste omaks võtmisega ning refleksioon jääb pigem pinnapealseks. Seetõttu on tähtis õpetajakoolituses rohkem tähelepanu pöörata reflekteerimisele ja mõelda, kuidas selle läbi viimist toetada. Kuigi enamasti on kasutatud reflekteerimiseks kirjalikku viisi (Greiman & Covington, 2007), siis digitehnoloogia areng pakub võimalust seda läbi viia suuliselt videopäevikuna. Siinkohal võib tudengite refleksiooni toetada valikute pakkumise kaudu. Samas toovad Corbin Frazier ja Eick (2015) välja, et video ja kirjaliku päeviku formaati refleksioonipäevikuna on võrreldud vähe. Eelnevat arvestades tuleks uurida, millistel refleksiooni tasanditel ja mille üle reflekteerivad tudengid kirjalikes ja videopäevikutes ning millised on nende päevikute sarnasused ja erinevused. See võimaldaks teha kaalutletud otsuseid erinevate refleksiooni formaatide kasutamiseks õppetöös.

Töö eesmärk on võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste kirjalike ja videopäevikute refleksioonide sisu- ja argumentatsioonide tasandeid, tuginedes Poldneri jt (2014) analüüsimudelile.

Vastavalt uurimisprobleemile ja eesmärgile on püstitatud järgnevad küsimused:

- 1) Mille üle õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäevikute postitustes sisuliselt reflekteeritakse?
- 2) Missugustel refleksiooni tasanditel Poldner jt (2014) viie argumentatsioonitasandi järgi õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäevikute sissekannetes reflekteeritakse?
- 3) Mille poolest sarnanevad ja erinevad õpetajakoolituste üliõpilaste kirjaliku ja videopäeviku refleksiooni postitused?

2. Metoodika

Käesolevas töös uuriti õpetajakoolituse tudengite kirjalikus ja video formaadis praktikapäevikute sisu ja tasandeid. Selleks koguti õpetajakoolituse praktika jooksul sõnalisel kujul andmeid tudengite praktikapäevikutest. Andmete analüüsimiseks kasutati kombineeritult nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset analüüsi (segameetodit). Mayring (2014) järgi võimaldab kvalitatiivne lähenemine kategoriseerida tekstidokumentidest saadavaid sõnalisi andmeid ja saadud andmeid tõlgendada ning kvantitatiivselt on võimalik hiljem nende tasandite erinevuse esinemist võrrelda, pakkudes sellise segameetodina analüüsile rohkem kvaliteeti. Seega antud uuringu jaoks jaotatakse praktikapäevikute sisu kategooriateks, millele omakorda määratakse argumentatsioonitasandite üksused ja sisu üksused. Saadud tulemuste sagedusi analüüsitakse võrdlevalt. Metoodika peatükis kirjutatakse lahti uuringu kontekst, valim, andmete kogumine ja andmete analüüs.

2.1. Uuringu kontekst

Käesoleva töö uuring viidi läbi Tartu Ülikooli kursuse „tutvumis- ja vaatluspraktika“ (3 EAP) aine raames. Kursusel osalesid „humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis“ ning „loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis“ õppekava tudengid. Antud kursus oli sellel õppekaval kohustuslik aine. Praktika toimus ühe nädala jooksul teise õppeaasta kevadsemestril veebruaris 2019. Praktikal osales kokku 26 tudengit.

Tudengitel oli avaseminar, kus räägiti läbi praktika üldpõhimõtted ja tutvustati ülesandeid. Nende eesmärk praktikal olles oli saada ülevaade õpilaste ja õpetajate tegevustest, tutvuda koolikeskkonna ja koolieluga ning saada kogemus tunni planeerimisel ja läbiviimisel. Õpetajakoolituse üliõpilastel oli võimalus ise valida praktikakool. Praktikakoolis juhendas üliõpilasi mentor, kelle ülesandeks oli üliõpilasele tutvustada õpetajatöö argipäeva, tutvustada kooli organisatsioonina, pakkuda võimalust saada esimene õpetamiskogemus ning anda praktikandile nõu ja tagasisidet.

Praktika jooksul tuli tudengitel pidada praktikapäevikut, selleks tuli teha seitse postitust: ootused praktikale, viiel päeval praktikapäeva kokkuvõte ning praktikat kokkuvõttev analüüs. Igapäevaste praktikapäeva kokkuvõtte postituse jaoks anti tudengitele toetavad küsimused (mis oli päeval plaanis, kuidas õnnestus, mis üllatas, kuidas on muutunud ettekujutus õpetajaametist

jms) ja ülesanded (nähtud meetod, distsipliin klassis, suhtlemine lastevanematega jms) ja neid ülesandeid toetavad küsimused.

Iga üliõpilane sai valida endale sobiva reflekteerimismeetodi, kas kajastada praktikakogemust kirjaliku päeviku vormis (tehes sissekandeid kirjalikult) või videopäeviku formaadis (rääkides oma praktikakogemused videosse). Videopäevikut pidades pidi tudengil olema võimalus teha seda enda vahenditega (nutitelefon või arvuti). Viimane päeviku sissekanne (analüüs) tuli teha kõigil õpilastel videoformaadis.

Lisaks räägiti aine avaseminaris läbi, millistesse keskkondadesse päevikud üles laetakse. Videopäeviku formaati kasutanud õpilastel tuli laadida oma videofailid üles veebisaidile Flowboard Online Video Platvorm (*s.a*), mis võimaldab videomaterjali ja tekstifaile üles laadida parooliga kaitstud või avalikus keskkonnas. Sellel praktil olid andmed parooliga kaitstud. Tutvustati selle keskkonna kasutamise tehnilist poolt. Kirjaliku päeviku vormingut kasutanud tudengid postitasid oma praktikakogemuse sissekanded õpikeskkonda Moodle foorumisse. Moodle keskkonnaga olid tudengid juba varasemalt kokku puutunud.

Kaasüliõpilased said näha üles laetud praktika kajastusi, omades juurdepääsu nii kirjalikele kui videopäevikutele ning neil oli võimalus üksteise praktikapäevikuid kommenteerida. Üliõpilaste päevikuid tagasisidestas ka ülikoolipoolne juhendaja.

2.2. Valim

Antud uurimistöös kasutati ettekavatsetud valimit. Ettekavatsetud valimi puhul valitakse osalejad kindlate kriteeriumite alusel, lähtudes uurija enda teadmistest ja kogemustest, et leida enda uuringu jaoks kõige tüüpilisemaid esindajaid (Õunapuu, 2014). Kuna käesoleva töö eesmärgiks on uurida õpetajakoolituse tudengite refleksiooni, siis esimeseks kriteeriumiks oli, et tegemist peab olema õpetajakoolituse tudengiga, kes on läbimas oma esimest koolipraktikat. Teise kriteeriumina oli vaja, et tudeng reflekteeriks terve praktika jooksul ühes päevikuformaadis. Kolmandaks kriteeriumiks nägi uurija, et päevikuformaate täitjate arv oleks võrdne.

Tutvumis- ja vaatluspraktika ainekse võttis osa 26 Tartu Ülikooli esimesel koolipraktikal olevat õpetajakoolituse bakalaureuseõppe 2. kursuse üliõpilast, kes kõik pidasid praktikapäevikut. Kuna praktikapäeviku formaat oli vabatahtlik valik, valisid esialgu 13 tudengit kirjaliku päeviku formaadi oma praktika reflekteerimiseks ja 13 tudengit video formaadi. Osa tudengeid vahetasid praktika jooksul sissekande formaati. Uuringusse valiti nende tudengite

päevikud, kes täitsid terve praktika jooksul päevikut ühes formaadis (väljaarvatud praktika lõpus olev analüüs, mida said kõik tudengid läbi viia videoformaadis). Lisaks arvestati, et tudengite arv mõlemas päevikuvormis oleks võrdne. 9 tudengit viisid praktikapäeviku läbi videoformaadis ning nad võeti valimisse. Kirjaliku päeviku formaadis viis praktikapäevikut läbi kogu praktika vältel 10 tudengit, neist valiti nimekirjast 9 esimest valimisse. Kokku osales uuringus 18 Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengit.

Uuringus osalenud tudengid olid õppekavadelt: humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis ning loodus- ja reaalsainete õpetamine põhikoolis. Neist 16 olid naissoost ja 2 meessoost tudengit. Uuritavatest vanuselt noorim oli 21-aastane ning vanim üle 50-aastane, kuid enamik õpilasi oli vanuses 21-25 eluaastat. Vastavalt Eetikaveebi (*s.a*) soovitusete tuleb uuringus osalejaid informeerida nende osalusest ning nende osalemine peab olema vabatahtlik, mistõttu informeeriti ka antud uuringus tudengeid uuringust ja kõik tudengid osalesid selles vabatahtlikult.

2.3. Andmekogumine

Andmeid koguti tutvumis- ja vaatluspraktika (3 EAP) aine raames ühe nädala jooksul veebruaris 2019 õpetajakoolituse praktikal kirjaliku praktikapäeviku postitustena (N= 9) ja videopäeviku postitustena (N=9).

Tudengitel paluti pidada refleksioonipäevikut, kas siis kirjalikus vormis või videopäevikuna. Iga tudeng pidi tegema 7 sissekannet: ootused, viie päeva praktika kajastused ja praktikat kokkuvõttev analüüs. Antud uuringust jäeti välja ootuste ja kokkuvõtva analüüsi postitused ning keskenduti praktikapäevade kajastustele. Mõned videopäevikut pidavad tudengid postitasid mõnel päeval rohkem kui korra, enamasti põhjusel, et telefoni videomaht sai täis ning nad jätkasid oma sissekannet teises videos või soovisid oma sissekandele midagi juurde lisada.

Kokku võeti uuringusse 98 päeviku sissekannet, neist 53 videopäeviku postitust ja 45 kirjaliku päeviku postitust. Kirjalike päevikute kogumaht oli 44 lehekülge kirjastiilis *Times New Roman*, suurus 12 ning reavahe 1,5 ja videopäevikute maht oli 6 tundi ja 10 minutit videomaterjali, millest kõige lühem video oli 0,55 minutit ja pikim 13,02 minutit, keskmine video pikkus oli 6,90 minutit.

Selleks, et videosid analüüsida, anti videodele kirjalik vorm ehk transkribeeriti videote tekst täies mahus sõna-sõnalt (Mayring, 2014). Selleks kirjutas töö uurija veebisaidil Flowboard

Online Video Platvorm olevad videod sõna-sõnalt kirjalikuks tekstiks. Kokku saadi videopäeviku kirjalikku materjali 99 lehekülge A4 teksti (*Times New Roman*, kirja suurus 12 ning reavahe 1,5).

Vastavalt Eetikaveebi (*s.a.*) soovitusel tagada uuritava anonüümsus, kasutati uuringus mõlemate päevikuformaate puhul pseudonüüme tudengite konfidentsiaalsuse kaitsmiseks. Mõlemad päeviku formaadid imporditi kvalitatiivse analüüsi tarkvaraprogrammi QCMap, mis võimaldab analüüsida suure tekstimahuga andmeid (Mayring, 2014). Selleks tuli eelnev tekst salvestada *.txt* formaati, kus iga postitust nähti eraldi dokumendina. QCMap'i programmis loodi kirjaliku ja videoformaadi jaoks eraldi projektid.

Usaldusväarsuse suurendamiseks ja enda töö tegemise abistamiseks pidas uuringu autor uurija päevikut (lisa 1), kuhu kirjutas uurimiseks olulise info, tekkinud mõtted ja refleksiooni.

2.4. Andmeanalüüs

Hindamaks, millistel tasanditel tudengid oma praktikapäevikutes reflekteerisid, analüüsiti saadud andmeid deduktiivse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Mayring (2014) toob välja, et selline lähenemine võimaldab varasemalt olemasolevate kodeerimiskategooriate abil teksti andmeid süstemaatiliselt tõlgendada, mida antud töös tehti praktikapäevikute sissekannetega. Kuna käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada õpetajakoolituse tudengite refleksioonipäevikute argumentatsioonide ja sisu tasandid ja sisu, siis toetuti kodeerimisel Poldneri jt (2014) uuringu seisukohtadele ning võeti kodeerimiskategooriatena aluseks argumentatsiooni viis tasandit: kirjeldus, hindamine, põhjendamine, dialoog ja ülekandmine. Töö autor tõlkis kodeerimisraamistikku (Poldner *et al.*, 2014, lk 358-359), mille vaatas üle töö juhendaja. Järgnevalt antakse täpsem ülevaade aluseks võetud kodeerimisraamistikust ning kodeerimise protsessist.

Poldner jt (2014) hindamisraamistikku kuulub viis kategooriat, mis aitavad määrata antud töö uuringuandmete argumentatsioonitasandid ning iga kategooria alla kuuluvad omakorda alamkategooriad, mis annab võimaluse hinnata praktikapäevikute sissekannete konkreetset sisu, mille üle tudeng reflekteeris. Alljärgnevalt on välja toodud Poldneri jt (2014) hindamisraamistik (tabel 1), kus on ära toodud kategooriad ehk argumentatsioonitasandid ja alamkategooriad ehk päevikutes kajastuv sisu. Iga alamkategooria ette on toodud kodeerimisel kasutatav koodi lühend (nt KÕT, KTT).

Tabel 1. Poldner jt (2014) argumentatsioonitasandite ja sisu kodeerimisraamistik.

Kategooria (argumentatsiooni tasand)	Alamkategooria (sisu)
KI = Kirjeldus	KÕT = kirjeldus õpilaste tegevusest
Kirjeldatakse olukorda kus, mis ja millal toimus	KTT = kirjeldus tudengi tegevusest
Konteksti kirjeldus	KO = kirjeldus olukorrast
	KÕE = kirjeldus õpilaste eesmärkidest
	KTE = kirjeldus tudengi eesmärgist või ülesandest
	KJT = kirjeldus (ülikooli poolse) juhendaja tagasisidest
	KMT = kirjeldus mentori (praktikakooli juhendaja) tagasisidest
	KTA = kirjeldus tudengi arvamusest
	KTOV = kirjeldus tudengi olukorra valikust
HI = Hindamine	HTT = hinnang tudengi (enda) tegevusele
Hinnatakse tegevuse kvaliteeti ja mõju õpilasele	HTE = hinnang tudengi eesmärgile
	HIS = hinnang ilma sisuta
Hinnatakse eesmäärke (tudeng ja õpilane) ja muid hindavaid kommentaare	HÕKT = hinnang õpilaste käitumisele ja tulemustele
	HJ = hinnang (ülikooli) juhendajalt
	HM = hinnang mentorilt
	HTO = hinnang tudengi ootustele
PÕ = Põhjendus	PTT = põhjendus tudengi tegevusele
Ratsionaalne või loogiline tegevuskava	PÕE = põhjendus õpilase eesmärgile
Tegevuse või vaate põhjendamine (seletamine) ning loogika otsimine	PTE = põhjendus tudengi eesmärgile
	PTVO = põhjendus tudengi valitud olukorrale
	PTEA = põhjendus tudengi enda arvamusele
DI = Dialoog	DTM = dialoog tudengi mentoriga
	DTJ = dialoog tudengi (ülikooli) juhendajaga
	DTT = dialoog tudengil teooriast
	KRTOT = kriitiline refleksioon tudengi oletusele või tegevusele
ÜL = Ülekanne	TKÕÜ = tudengi konkreetne õpitu ülekanndmine

Enne kodeerimist loeti päeviku dokumendid töö autori poolt kahel korral üle. Andmete kodeerimisel määrati igale tähendusüksusele kategooria (tasand) ja sellele omakorda alamkategooria (sisu). Tähendusliku üksusena nähti tudengi ühte tervikmõtet, mis algab ja lõpeb kindla teemaga, mis võis olla nii fraas kui ka lõik. Igale tähenduslikule üksusele määrati ainult üks kood. Tuli arvestada, et argumentatsioonitasemed võivad olla kumulatiivsed ning kõrgema tasemega kodeeritud üksused sisaldavad ka madalamaid tasemeid. Sel juhul määrati kood tähenduslikus üksuses oleva kõrgema taseme järgi. Näiteks kui tudengi üks mõte sisaldas nii olukorra kirjeldust, hinnangut kui ka põhjendust, siis nendest tasanditest määrati põhjenduse tasand, mis oli kolmest tasandist kõrgeim.

Olles kodeerinud 10 % andmestikust, mõistis kodeerija, et tulenevalt uuringu andmetest on selle töö jaoks vaja lisada kaks uut alamkategooriat. Kuna praktiliselt oli suur osa ka asutuse ja õpetaja tegevusega tutvumisel, siis tudengid oma sissekannetes hindasid või põhjendasid haridusasutust ning andsid hinnanguid vaadeldud tunnis õpetaja tegevusele või meetoditele. Lisati kaks uut alamkategooriat: *hinnang asutusele, õpetaja tegevusele või vaadeldud tunnile* ning *põhjendus asutusele, õpetaja tegevusele või vaadeldud tunnile*. Seejärel kodeeriti uuesti ka juba kodeeritud päevikud, tehti vajalikud muudatused ja jätkati kodeerimist.

Täpsem hindamisraamistik muudetud kujul, mida kasutati lõplikul kodeerimisel, on toodud koos käesoleva töö andmestiku näidetega lisa 2. olevas tabelis. Tabelis ja edaspidi tulemustes välja toodud tsitaate on vähesel määral toimetatud, tuues tsitaadist välja olulisema mõtte. Uuringu jaoks vähem oluline tekstilõik asendati sümboliga /.../. Lähtudes Eetikaveebist (*s.a.*) tuleb uurijal tagada uuritavate anonüümsus, mistõttu on sellest töös kasutatud uuritavate pseudonüüme, mis on märgitud sulgudes iga tsitaadi lõpus.

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks kaasati andmeanalüüsi protsessi kaks kaaskodeerijat. Kaaskodeerijad tutvusid enne kodeerimist kodeerimisraamistikuga. Lisaks märkis töö autor ära uued lisatud alamkategooriad ning arutas antud alamkategooriate vajalikkust ka kaaskodeerijatega. Kõik kodeeritud üksused kodeeriti ühe kaaskodeerija poolt ja võrreldi töö autori kodeeritud tulemustega. Lisaks kodeeriti kuue päeviku sissekandeid teise kaaskodeerija poolt ning võrreldi ka neid tulemusi eelnevalt kodeeritud andmetega. Töö autori ja kaaskodeerijate kodeerimine oli üldjoontes kooskõlas ja suuri erinevusi ei täheldatud. Üksikud mittekattuvused arutati läbi ja jõuti sarnastele tulemustele.

Kolm nädalat hiljem viis töö autor usaldusväärsuse suurendamiseks läbi korduvkodeerimise, hinnates üle varasemalt dokumentides määratud koodid. Korduvkodeerimise tulemusel muudeti mõni üksik kood, kuid jäi suuremalt jaolt samaks. Kokkuvõttes saadi peale lõplikku kodeerimist 857 kodeeritud üksust, millest 229 olid kirjalikest päevikutest ja 628 videopäevikutest.

Peale kodeerimist analüüsiti saadud andmeid kvantitatiivse analüüsina. QCMapist saadi andmed kokkuvõetud kujul, koondades igas dokumendis kajastuvate tähenduslike üksuste tasandid ja sisu koondandmed. Kirjeldav statistika saadi tabelarvutusprogrammi Microsoft Exceli abil, kus loendati kõikides dokumentides kajastunud argumentatsioonide ja sisu summad, mille põhjal omakorda leiti vastavate osakaalude protsendid.

Järgnevas peatükis tuuakse kahe alapeatükina välja andmeanalüüsi tulemused.

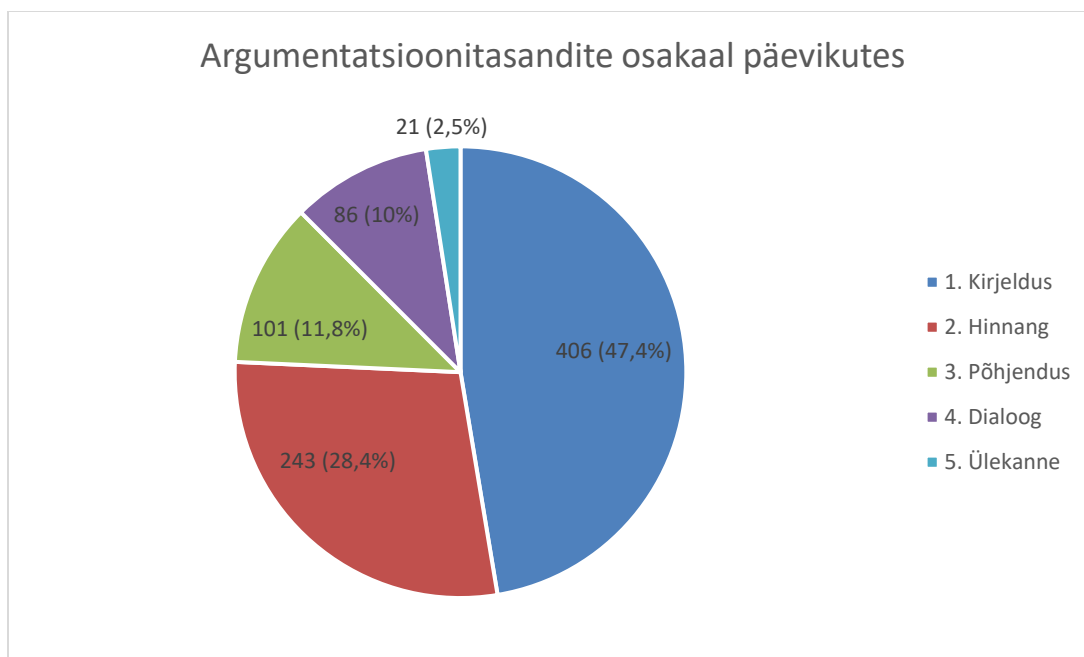
3. Tulemused

Antud töö eesmärk oli võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste kirjalike ja videopäevikute refleksioonide sisu- ja argumentatsioonide tasandeid, tuginedes Poldneri jt (2014) analüüsimudelile. Järgnevalt esitatakse tulemused uurimisküsimuste kaupa.

3.1. Refleksioonipäevikute sisu ja argumentatsioonitasandid

Selles alapeatükis ühendatakse antud magistritöö esimene ja teine uurimisküsimus, kus antakse ülevaade, millised refleksiooni tasandid kajastusid õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäevikute sissekannetes võttes arvesse Poldner jt (2014) argumentatsioonitasandid ning mille üle õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäeviku postituses reflekteeritakse. Tulemused on esitatud argumentatsiooni tasandite kaupa: 1) kirjeldus; 2) hinnang; 3) põhjendus; 4) dialoog ning 5) ülevaade. Lisaks on iga tasandi alla toodud ka selle tasandi sisu, millest tudengid sissekannetes reflekteerisid.

Video- ja kirjalike päevikute peale kokku saadi kodeerides 857 kodeeritud üksust. Joonisel 1 on näidatud praktikapäevikute sissekannetes kajastunud argumentatsioonitasandid protsentides ning joonisel 2 on välja toodud õpetajakoolituse tudengite päevikutes kajastunud sisu ükstuste arv ja protsendid.



Joonis 1. Argumentatsioonitasandite esinemise üksuste arv ja protsent refleksioonipäevikutes.

Kirjelduse tasand

Kõige enam esines praktikapäevikutes *kirjelduse tasandit*, mida kodeeriti andmetes 406 korral ning see moodustas 47,4% kogu kodeeritud tähenduslikest üksustest, mida on ka näha joonisel 1. Kirjelduse tasandi (kategooria) alla kuuluva sisu (alamkategooria) hulgas esines nii kirjaliku kui ka videopäeviku puhul kõige enam *olukorra kirjeldust*, mida esines 152 korda (17,7%).

Näide olukorra kirjeldusest tudengi videopäevikust:

Ja kui on mingisugune probleem ja on vaja seletada või öelda talle midagi, siis õpetaja läheb õpilase juurde ja vaikselt sosistab talle, nii et keegi teine ei kuule, mis õpetaja ütleb talle. /.../ Hilinemised lähevad õpetajal kõik sisse. Ükskõik, kui palju hilinetakse, ikkagi hilinemised ta paneb sisse. Aga märkuseid ei kirjuta õpetaja kunagi...nagu märkuse alla. (Agnes)

Olukorra kirjeldusele järgnes *tudengite enda tegevuse kirjeldust*, mida esines päevikutes 103 korral (12%).

Videopäevikust mõttelõik tudengi tegevuse kirjeldusest:

Päeval oli mitmeid tegevusi, pidasime korda näiteks sööklas. Siis ma vaatlesin ka ühte tundi, mis oli kuuenda klassiga. (Laura)

Seejärel leidis kirjelduse sisus 68 korral (7,9%) *kirjeldust tudengi enda eesmärgist või ülesandest*. Tudengid loetlesid päevikutes oma järgneva nädala või päeva plaane, nagu näitab järgnev näide kirjalikust päevikust:

Päeval oli plaanis vestelda õpetajaga praktika läbiviimisest ning vaadelda õpetaja antud loodus- ja reaallaineid. (Indrek)

Kõige vähem kajastus kirjelduse sisus *kirjeldust õpilaste eesmärkidest*, ainult kahel korral (0,2%).

Hinnangu tasand

Peale *kirjelduse* tasandit esines õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäevikutes *hinnangu* tasandit. Andes oma praktikapäevikutes kogetule, nähtule või arvamustele hinnanguid, kajastus praktikapäevikute sissekannetest *hinnangu* tasandi kodeeritud üksusi 243 korral, moodustades üksuste kogumahust 28,4%. Antud tasandi all oli tudengite päevikus kõige rohkem *hinnangut õpilase käitumisele ja tulemustele*, kajastudes 66 korral, moodustades 7,7% kogu päevikute sisust. Järgnev sisu näide on toodud kirjalikust päevikust:

Testide ajal märkas, kui erineva tasemega on kaks paralleelklassi, samuti nägin seda ka selle järgi kui kaugel keegi ühe õpikuga on. (Sandra)

Lisaks andsid tudengid oma sissekannetes *hinnanguid asutusele, õpetaja tegevusele või vaadeldud tunni*le 60 korral (7%). Näide kirjalikust päevikust:

Minu õppimise ajal ega ka siiani ei ole minu vaadeldav õpetaja ebaaus, ta pigem on õpilase poolt, aga seda ka õiglaselt. Kui õpilane ei ole väärt paremat hinnet, sest ta töö ei ole kindlal tasemel, siis nii see ka kajastub. (Sandra)

Kõige vähem oli sissekannetes *hinnangut mentorilt*, kajastudes kuuel korral (0,7%). Sisu näide kirjalikust päevikust:

Juhendaja jäi ka minuga rahule ning lubas isegi tunde asendama kutsuda, kui selleks vajadus peaks tekkima. (Mirtel)

Põhjenduse tasand

Tudengid põhjendasid tegevusi või mõtteid 101 korral ehk 11,8% kajastustest toimus *põhjenduse* tasandil. Põhjenduse sisu osas esines kõige rohkem *põhjendust tudengi enda arvamusele*, kajastudes 40 korral, olles kogu sisust 4,7%. Järgnev on selle sisu näide kirjalikust päevikust:

Tahtsin viimase postituse juurde lisada veel seda, et üldjuhul kasutabki õpetaja enamjaolt asjade läbi kirjutamist ning läbi selle kordamist/korrutamist, et need meelde jääksid. Arvan, et tähtsama materjali läbi kirjutamine on hea, sest minul endalgi jäävad asjad paremini meelde kui olen need eelnevalt läbi teinud. (Nele)

Kuigi aluseks võetud kodeerimisraamistikus oli üheks sisu tähenduslikuks üksuseks välja toodud ka *põhjendus õpilase eesmärgi kohta*, siis käesoleva uuringu refleksiooni päevikutest seda tähenduslikku üksust ei määratud ühelgi korral.

Dialoogi tasand

Eelnevatest tasanditest vähem oli õpetajakoolituse tudengite refleksioonipäevikutes *dialoogi* tasandit, olles kajastunud 86 korral, mis moodustas 10% kõigist tähenduslikest kodeeritud üksustest. Tudengite päevikute sisu (alamkategooria) kajastusest esines kriitilist refleksiooni enda oletusele või tegevusele 72 korral (8,4%). Antud sisu näide videopäevikust:

Et on hea, kui sa saad vahepeal oma selle, isegi kui sul tund ei õnnestunud, saad selle maha laadida /.../ et sa ei solva mitte kedagi ja lihtsalt sa saad selle korraks endast välja lasta ja võibolla sõber kõrval ütleb, et tegelt on olukord okei /.../. Et see see maha laadimise moment õpetaja töös nagu...nagu ma selle koolinädala pealt nägin, on väga oluline, et lihtsalt ei kuhjaks seda kõike, mis nagu päevas juhtub, sest iga päev ei ole positiivne päev, iga päev ei ole kõigil õpilastel hea tuju. (Laura)

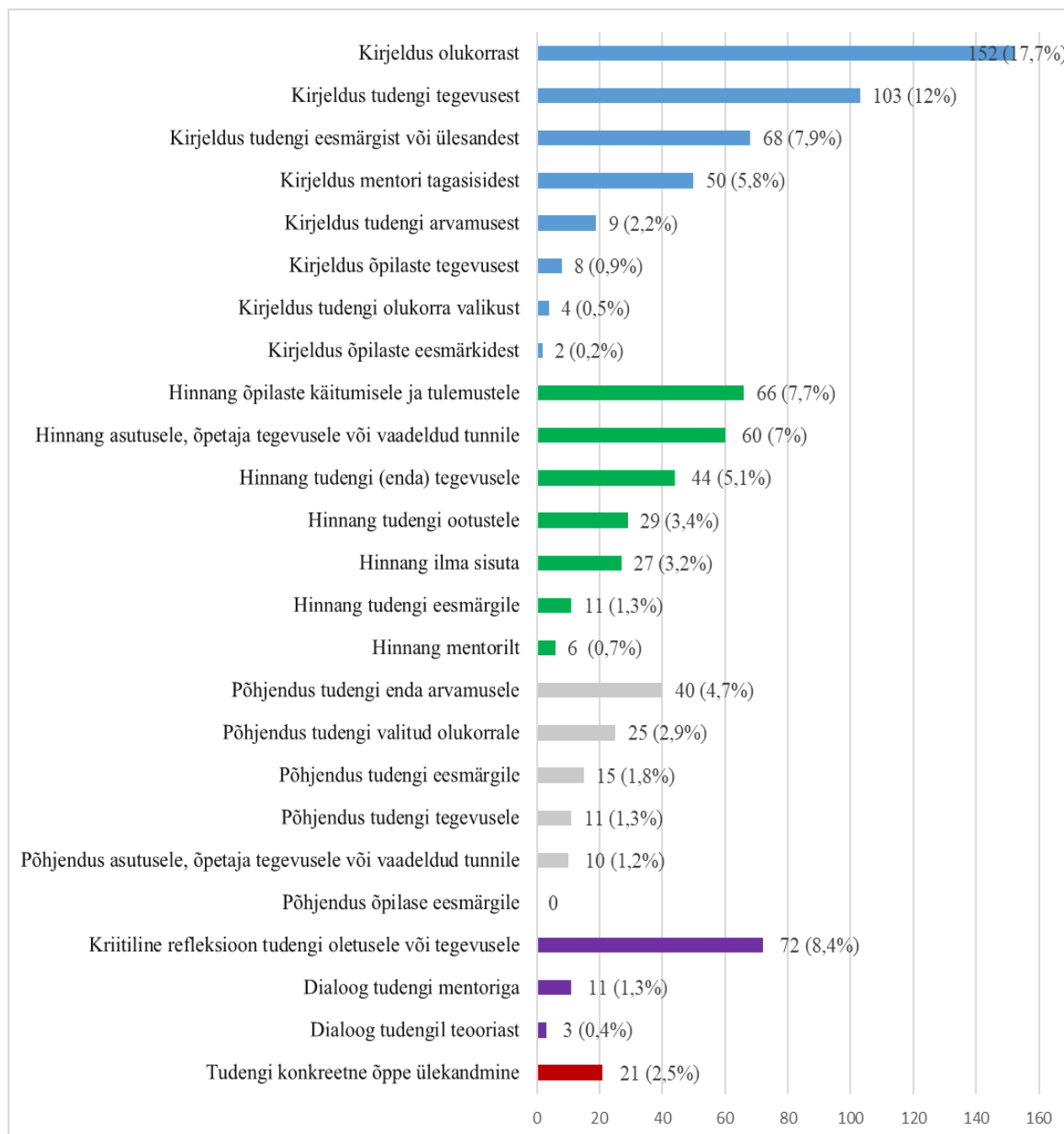
Ainult kolmel korral (0,4%) kajastusid sissekanded *dialoogi* tudengil teooriast.

Ülekande tasand

Ülekande tasandeid oli päevikutes 21 kodeeritud tähenduslikku üksust, mida oli kogu tasanditest 2,5%. Hindamisraamistikus ülekande tasandi alla eraldi sisu kategooriaid ei kuulunud. Näide ülekande sisust on toodud videopäevikust:

Siis ma selle tunni jooksul ei arvestanud, et need õpilased on erinevate kiirustega. /.../ Siis ma ei olnud väga mõelnud, mis siis saab, kui üks õpilane on kiire. Ehk siis mul ei olnud lisa ülesandeid talle. Ehk teinekord peaks siis mõtlema. (Iiris)

Järgnevalt on (joonis 2) välja toodud õpetajakoolituse tudengite refleksiooni päevikutes esinenud refleksiooni sisu, nende kodeeritud üksuste arv ja esinemissageduse protsent.



Joonis 2. Õpetajakoolituse tudengite refleksioonipäevikute sisu esinemissagedus ja protsent.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et enamasti reflekteeriti praktikapäevikutes *kirjelduse tasandil* ning seejärel *hinnangu tasandil*. Kõige vähem kajastus päevikutes *ülekande tasandil*. Sisu osas esines

kõige rohkem kirjeldust olukorrast, kirjeldust tudengite tegevusest ja kriitilist refleksiooni tudengi oletusele või tegevusele.

3.2. Kirjaliku ja videopäeviku sarnasused ning erinevused

Antud alapeatükis tuuakse välja kolmanda uurimisküsimuse tulemused, andes ülevaate, mille poolest sarnanevad ja erinevad õpetajakoolituste üliõpilaste kirjaliku ja videopäeviku refleksiooni postitused. Võrdlemisel toetuti Poldner jt (2014) hindamisraamistikule. Esmalt on välja toodud 1) tasandi sarnasused ja erinevused, seejärel 2) sisu sarnasused ja erinevused.

Refleksiooni tasandite sarnasused ja erinevused

Järgnevalt on tabelina (tabel 2) välja toodud kirjalikes ja videopäevikutes esinenud argumentatsioonitasandite kodeeritud tähenduslike üksuste arv ja protsendiline jaotus.

Tabel 2. Kirjalike (N= 9) ja videopäevikute (N= 9) argumentatsioonitasandite ühiküksuste arv ja protsent.

<i>Tasand</i>	<i>Kirjalik päevik</i>	<i>Videopäevik</i>
<i>Kirjeldus</i>	135 (59,0%)	271 (43,2%)
<i>Hinnang</i>	55 (24,0%)	188 (29,9%)
<i>Põhjendus</i>	18 (7,9%)	83 (13,2%)
<i>Dialoog</i>	18 (7,9%)	68 (10,8%)
<i>Ülekanne</i>	3 (1,3%)	18 (2,9%)

Tabelis 2 on välja toodud kahe päeviku argumentatsioonitasandite erinevused. Sellest võib näha, et kirjeldavat tasandit esines kirjalikes sissekannetes rohkem (59%) kui videopäevikutes (43,2%). Samas võib tabeli põhjal öelda, et hinnangu tasandit oli videopäevikutes rohkem (29,9%) kui kirjalikes päevikutes (24%). Ka põhjenduse tasand kajastus videopäevikutes rohkem (13,2%) kui kirjalikes päevikutes (7,9%).

Vähem leidis mõlemates refleksioonipäevikutes dialoogi tasandeid, mida esines videopäevikutes rohkem (10,8%) ning kirjalikes päevikutes vähem (7,9%). Mõlemad päevikud

kajastasid kõige vähem *ülekande* tasandeid, mida oli videopäevikutes veidi rohkem (2,9%) kui kirjalikes päevikutes (1,3%).

Kahe päeviku formaadi (kirjalik ja video) sarnasuseks võib pidada, et mõlemates päevikutes oli *kirjelduse* ja *hinnangu tasandeid* rohkem esindatud kui *põhjenduse*, *dialoogi* ja *ülekande tasandid*, nagu on näha ka tabelis 2. Lisaks ilmnis andmeanalüüsi põhjal, et *hinnangu*, *põhjenduse*, *dialoogi* ning *ülekande tasandeid* esines videopäevikutes rohkem kui kirjalikes päevikutes ning kirjalikes päevikutes oli rohkem *kirjelduse tasandit*.

Päevikute sisu sarnasused ja erinevused

Tabelis 3 on välja toodud kirjaliku ja videopäeviku formaadi sisu erinevus protsentides. Antud erinevuste leidmiseks arvutati sisu esinemise protsent tasandi siseselt. Nagu tabelist näha, oli kirjelduste sisu osas mõlema päeviku formaadi puhul enim määratud *olukorra kirjeldus* (kirjalik 51,9% ja video 30,3%) ja *tudengi tegevus* (kirjalik 27,4% ja video 24,4%). Kuid videopäevikutes on suur osakaal (21,0%) ka *kirjeldus tudengi eesmärgist või ülesandest* sisul. *Hinnangute* tase määrati, kui tegevusele või mõttele anti hinnang. Hinnangu tasandi alla kuuluvatest sisudest kajastati kirjalikes päevikutes kõige enam *hinnang asutusele, õpetajale või õpetaja tegevusele* (36,4%) ja videopäevikutes *hinnang õpilaste käitumisele ja tulemustele* (28,7%).

Põhjenduse sisus ilmnis kõige enam *põhjendus tudengi enda arvamusele* (kirjalik 44,4% ja video 38,6%) ja *põhjendus valitud olukorrale* (kirjalik 38,9% ja video 21,7%).

Võrreldes videopäevikutega (10,8%) oli *dialoogi* kirjalikes päevikutes (7,9%) vähem. Sisuliselt oli mõlema päeviku kajastuses kõige enam *refleksiooni tudengi oletusele või tegevusele* (videopäevik 82,4 ja kirjalik päevik 88,9%). *Dialoogi teooriast* puudus kirjalikes päevikutes, vähesel määral leidis seda videopäevikutes (4,4%).

Videopäevikus oli puudu sisu nimega *põhjendus õpilase eesmärgi kohta*, kõik teised sisukategooriad olid esindatud. Kirjalikes päevikutes ei kajastunud sisudest *kirjeldus õpilase tegevusest*, *kirjeldus õpilase eesmärgist*, *kirjeldus tudengi olukorra valikust*, *põhjendus õpilase eesmärgi kohta*, *põhjendus tudengi eesmärgi kohta*, *dialoogi tudengi teooriast*.

Tabel 3. Kirjalike (N= 9) ja videopäevikute (N= 9) sisu kajastuse protsent argumentatsioonitasandite kaupa.

<i>Tasandid</i>	<i>Sisu</i>	<i>Kirjalikud päevikud %</i>	<i>Videopäevikud %</i>
<i>Kirjeldus</i>	<i>Kirjeldus õpilaste tegevusest</i>	-	3,0
	<i>Kirjeldus tudengi tegevusest</i>	27,4	24,4
	<i>Kirjeldus olukorrast</i>	51,9	30,3
	<i>Kirjeldus õpilaste eesmärkidest</i>	-	0,7
	<i>Kirjeldus tudengi eesmärgist või ülesandest</i>	8,1	21,0
	<i>Kirjeldus mentori tagasisidest</i>	10,4	13,3
	<i>Kirjeldus tudengi arvamusest</i>	2,2	5,9
	<i>Kirjeldus tudengi olukorra valikust</i>	-	1,5
<i>Hinnang</i>	<i>Hinnang tudengi (enda) tegevusele</i>	20,0	17,6
	<i>Hinnang tudengi eesmärgile</i>	3,6	4,8
	<i>Hinnang ilma sisuta</i>	3,6	13,3
	<i>Hinnang õpilaste käitumisele ja tulemustele</i>	21,8	28,7
	<i>Hinnang mentorilt</i>	3,6	2,1
	<i>Hinnang tudengi ootustele</i>	10,9	12,2
	<i>Hinnang asutusele, õpetaja tegevusele või vaadeldud tunnil</i>	36,4	21,3
<i>Põhjendus</i>	<i>Põhjendus tudengi tegevusele</i>	5,6	12,0
	<i>Põhjendus õpilase eesmärgile</i>	-	-
	<i>Põhjendus tudengi eesmärgile</i>	-	18,1
	<i>Põhjendus tudengi valitud olukorrale</i>	38,9	21,7
	<i>Põhjendus tudengi enda arvamusele</i>	44,4	38,6
	<i>Põhjendus asutusele, õpetaja tegevusele või vaadeldud tunnil</i>	11,1	9,6
<i>Dialoog</i>	<i>Dialoog tudengi mentoriga</i>	11,1	13,2
	<i>Dialoog tudengil teooriast</i>	-	4,4
	<i>Kriitiline refleksioon tudengi oletusele või tegevusele</i>	88,9	82,4
<i>Ülekanne</i>	<i>Tudengi konkreetne õppe ülekandmine</i>	100*	100*

Märkus*- Kuna ülekande tasandi all on ainult üks sisu, siis on tulemuseks 100%

Lisaks eelnevale võiks välja tuua, et üheks erinevuseks olid päevikute sissekannete mahud.

Videopäevikute postitusi oli 53 ning kirjalike päevikute omasid 45. Videopäevikute sisu maht oli pikem. Kirjalike päevikute kogumaht oli 44 lehekülge (kirjastiilis *Times New Roman*, suurus 12 ning reavahe 1,5). Videopäevikute maht oli 6 tundi ja 10 minutit videomaterjali, millest saadi peale transkribeerimist kirjalikku materjali 99 lehekülge teksti (*Times New Roman*, kirja suurus

12 ning reavahe 1,5). Lisaks sisaldasid videopäevikud rohkem tähenduslikke üksusi. Kirjalikes päevikutes oli 229 tähenduslikku üksust ja videopäevikutes 628 üksust.

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et kõige suurem sarnasus oli nii kirjalike kui videopäevikute puhul *kirjelduse tasandi* suur osakaal praktikapäevikutes. Lisaks esines suurel määral ka *hinnangu tasandit* ning keskmisel määral *põhjenduse tasandit*, samas kui vähem leidis *dialoogi* ning *ülekande* tasandit. Sisu osas esines mõlemas päevikus kõige enam *olukorra kirjeldust*. Kirjalikes ja videopäevikutes leidis tasandite erinevusi, kus kirjalikes oli rohkem *kirjeldavat* tasandit ning video omades esines rohkem *hinnangu*, *põhjenduse*, *dialoogi* ja *ülekande* tasandit. Suurel määral erinesid kaks päeviku formaati omavahel ka sissekannete mahu poolest, kus videopäevikute maht ületas kirjalike päevikute oma.

4. Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste kirjalike ja videopäevikute refleksioonide sisu- ja argumentatsioonide tasandeid, tuginedes Poldneri jt (2014) analüüsimudelile. Järgnevas peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle ning analüüsitakse tulemusi varasemate uuringute võrdluses. Lisaks on välja toodud töö piirangud, rakendamisvõimalused ning soovitusel edasiseks uurimuseks.

Esimese uurimisküsimuse „Mille üle õpetajakoolituse üliõpilaste praktikapäevikute postitustes reflekteeritakse?“ tulemused näitasid, et õpetajakoolituse tudengite praktikapäevikutes reflekteeritakse erinevatel sisu teemadel. Kõige enam *kirjeldavad tudengid olukordi*, lisaks kirjeldasid tudengid suurel määral *enda tegevust*, millest võiks välja lugeda, et tudengite fookus oli suurel määral sellel, mis toimus nende ümber ja ka nende enda tegevustel. Antud tulemused sarnanevad Jung (2011) uuringu tulemustega, kus leiti, et alustavad õpetajad keskenduvad esmalt endale ning kogemuse ja teadmiste juurdekasvu järgselt liigub nende fookus õpilasele. Sellest võib järeldada, et esimesel praktilisel olevate tudengite refleksiooni sisu muutub, mida rohkem nad õpivad ja omandavad kogemusi.

Kui kaks põhilisemat sisu pärinesid *kirjelduse tasandi* alt, siis kolmandana kajastus *dialoogi tasandi* alla kuuluv sisu, milleks oli *refleksioon tudengi oletusele või tegevusele*. Nii Korthagen ja Vasalos (2005) kui ka Leijen jt (2019) toovad välja, kui oluline on olukorra läbi mõtestamine ja analüüsimine. Samas leiavad nad, et sama oluline on leida seoseid teooriaga, mida antud uuringu praktikapäevikutes peaaegu et polnudki. Sellest võib järeldada, et

analüüsides olukordi toetusid tudengid pigem enda kogemustele kui teoreetilistele teadmistele. Kuna tegemist on tudengite esimese praktikaga, siis on nende kogemus õpetajana vähene ja võib eeldada, et toetuti pigem enda kooliskäimise kogemusele õpilasena.

Teiseks uurimisküsimuseks oli „Missugustel refleksiooni tasanditel Poldner jt (2014) viie argumentatsioonitasandite järgi õpetajakoolituste üliõpilaste praktikapäevikute sissekannetes reflekteeritakse?“. Uuringu tulemusena selgus, et õpetajakoolituse tudengid reflekteerisid kõikidel argumentatsiooni tasanditel. Ka Poldner jt (2014) on seisukohal, et erinevatel tasanditel reflekteerimine aitab kaasa mingile kindlale järeldusele või uuele tulemusele jõudmisele. Samas on paljud õpetajakoolituse uurijad (nt Kõrkkö *et al.*, 2016; Lokko, 2013; Poldner jt, 2014) välja toonud, et tihti jäävad üliõpilaste refleksioonid *kirjelduse* tasandile, nagu ilmes ka käesolevas uuringus.

Kõige enam reflekteeriti praktikapäevikutes just *kirjelduse* tasandil ning sellele järgnevalt *hinnangu* tasandil. Poldner jt (2014) on leidnud *kirjelduse* ja *hinnangu* tasandid olevat argumentatsiooni tasanditest kõige pinnapealsemad, mis vaid kirjeldavad kogetut või annavad sellele hinnangu ning neis puuduvad analüüsivad osad. Selleks, et refleksioonil oleks mõju, on vaja reflekteerida sügavamatel tasanditel nagu seda on *põhjenduse*, *dialoogi* ja *ülekande* tasandid. Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et vähem pöörasid tudengid tähelepanu *põhjenduse* tasandile, kus põhjendati oma mõtteid ning olukorda. Veel vähem oli praktikate päevikutes kriitilist arutelu, mis toimub *dialoogi* tasandil. Veelgi vähem leidis *ülekande* tasandit, mille käigus tudengid mõtlevad, mida teha teisiti, et tulemus oleks parem. Need tulemused viitavad sellele, et tudengid ei analüüsinud praktilist kogetut sügavuti ning võimalik, et refleksiooniülesanded ei toetanud sügavama refleksioonini jõudmist piisavalt. Samas tuleb arvestada, et refleksioonioskus tekib pidevalt harjutades ning võtab aega (Poom-Valickis & Löfström, 2014), seetõttu ei saagi oodata, et õpetajakoolituse tudengid juba oma esimesel praktilisel vilunult reflekteerivad.

Leijen ja Sööt (2016) leidsid, et tudengid, kelle refleksiooni ei juhendata, jäävadki oma refleksioonides kirjelduse tasandile ning juhendatud refleksiooni abil jõutakse dialoogi ja ülekande tasanditeni. Millest võib järeldada, et selleks, et aidata õpetajakoolituse tudengitel jõuda tulemusliku refleksioonini, on vaja refleksiooni enamat toetamist ja juhendamist. Poldner jt (2014) järgi tuleks juhendamisel tudengite tähelepanu suunata just sügavamatele refleksiooni tasanditele nagu *põhjendus*, *dialoog* ja *ülekanne* ning Korthagen ja Vasalos (2005) leiavad

siinkohal, et reflekteerides tuleb aidata leida tudengi tugevused ning tekitada seeläbi temas positiivseid tundeid. Seetõttu tuleks refleksiooni juhendamisel tudengite tähelepanu pöörata tugevustele ja positiivsetele aspektidele ning analüüsida, kuidas neid edaspidises töös kasutada.

Pinnapealsete refleksiooni tulemuste taga võib olla ka vähene refleksiooni olemuse mõistmine. Clarà (2014) on seisukohal, et refleksiooni ebamäärane mõistmine on takistuseks selle efektiivseks rakendamiseks. Seetõttu tuleb tähelepanu pöörata, kas esimesele praktikale minev tudeng üldse mõistab refleksiooni olemust. Käesoleva töö autori soovitus siinkohal on õpetajakoolituse ainekavasse tuua rohkem refleksiooni olemuse lahti mõtestamist ja seostada igapäevast õppimist reflekteerimisega. Ja kuna reflekteerimine on mõjuv ainult siis, kui see on vabatahtlik (Korthagen & Vasalos, 2005), siis tuleb tudengiteni viia teadmine, millist väärtust see pakub neile edaspidises tööalases arengus. Ka Poom-Valickis ja Löfström (2014) soovivad refleksioonioskuse toetamiseks õpetajakoolituses veelgi rohkem tähelepanu pöörata refleksiooni õpetamisele.

Kolmanda uurimisküsimusega leiti vastus küsimusele „Mille poolest sarnanevad ja erinevad õpilaskoolituste üliõpilaste kirjaliku ja videopäeviku refleksiooni postitused?“. Sarnane varasem uuring videopäevikute ja kirjalike päevikute kasutamisest õpetajakoolituse praktilal näitas, et need formaadid on refleksioonipäevikuna samaväärsed (Corbin Frazier & Eick, 2015). Praeguse uuringu tulemusena leiti aga, et nii kirjalikud kui ka videopäevikud sisaldasid suuresti kirjeldavat tasandit, samas esines seda rohkem kirjalikes päevikutes. Kirjelduse tasandit nähakse aga olukorra meenutusena ja selle käigus jäädakse lihtsamasse mõttekäiku, mis ei vaja pingutust. Iga järgneva tasandiga aga muutub mõtlemise protsess keerulisemaks ja seega tulemuslikumaks (Poldner *et al.*, 2014). Kui suuremalt jaolt olid mõlemad päevikud argumentatsioonitasanditelt üsna sarnased, siis mõnevõrra oli videopäevikutes rohkem hinnangut, põhjendust, dialoogi ja ülekannet. Seega kuigi mõlemad päeviku formaadid sisaldasid enamasti olukordade meenutusi, siis leidus siiski kahe päeviku vahel mõningane erinevus, mille järgi videopäevikutes oli tudengite mõtteprotsess veidi sügavam.

Kirjalike ja videopäevikute sisu võrreldes ilmnas, et enamasti reflekteeriti sarnastel teemadel. Erinevusena leiti, et videopäevikutes oli kajastunud sisu teemasid rohkem kui kirjalikes päevikutes. Munalim ja Gonong (2019) ning Parikh jt (2012) arvavad, et suuline refleksioon võimaldab välja tuua reflekteerija ehedad ja spontaansed mõtted. Lisaks on mitmed autorid (Corbin Frazier & Eick, 2015; Greiman & Covington, 2007; Parikh *et al.*, 2012) välja

toonud, et suuliselt reflekteerides tunnevad end vabamalt need, kes muidu kirjalikult end väljendada nii hästi ei oska. Need tulemused võivad viidata, et antud uuringu kontekstis olid tudengid videosse rääkides rohkem avatumad erinevaid teemasid kajastama ning videopäeviku refleksioon andis neile võimaluse vabamalt end erinevatel teemadel väljendada.

Üheks märgatavaks erinevuseks oli päevikute sissekannete maht. Videopäevikute sissekanded olid kirjalikest päevikutest pikemad. Päevikute sisu pikkuse erinevust võib põhjendada Corbin Frazier ja Eick (2015) arvamusega, et kirjalikes päevikutes on tavaliselt mõtted eelnevalt juba analüüsitud ja koondatud, mis võib olla põhjuseks ka antud uuringus. Samas oli käesoleva uuringu videopäevikutes ka kodeeritud tähenduslike üksuste arv suurem, mis tähendab, et erinevaid mõtteid, mille üle reflekteeriti, oli videopäevikutes rohkem. Seetõttu tuleks ka arvestada, et kuna tudengite refleksioone on vaja tagasisidestada (Poldner et al., 2014), siis võib videorefleksioonide puhul ajaliselt suureneda ka juhendajate töö maht.

Käesolevas töös võib leida ka mõningaid piiranguid. Üheks töö piiranguks võib pidada lühikest praktika aega. Pikem praktika aeg oleks andnud võimaluse end reflekteerides vabamalt tunda ning seetõttu süvenenumalt praktikat analüüsida. Samas on esimese praktika pikkuseks valimisse kuulunud õppekavadel tüüpiliselt viis päeva. Lisaks võib ühe kitsaskohana välja tuua valimi väiksust. Valim jäi väiksemaks kui esialgu plaanitud, kuna praktika jooksul vahetasid osad tudengid praktikapäeviku formaati, kuid uuringu jaoks oli vaja, et kogu praktika jooksul reflekteeritakse ühes kindlas formaadis. 26 õpetajakoolituse tudengi asemel jäi valimisse 18 tudengit. Suurema valimiga uuring võimaldaks käesoleva uuringu tulemusi kontrollida. Lisaks tähendab käesoleva töö autor piiranguna, et refleksioonipäevikute sisu hindamiseks kasutati olemasolevat raamistikku. Töö autoril jäi mitmeid kordi silma raamistikuväline sisu, mis töö autori poolt ka raamistikku lisati. Võimalik, et kasutades kodeerimisel induktiivset sisuanalüüsi, oleks võinud sissekannetest leida ka teisi sisu kategooriaid. Deduktiivselt analüüsides võis märkamata jääda mõni unikaalne refleksiooni sisu, mida tudengid kajastasid. Samas on antud töö käigus täiustatud hindamisraamistik ka töö tugevus.

Töö jaoks prooviti leida ka kirjaliku ja videopäevikus kajastunud andmete statistilist olulist erinevust, kasutades selleks nii Hii-ruut testi kui ka Mann-Whitney U testi. Kuid kuna QCAmapi programmist saadud andmed olid juba kokkuvõetud kujul, siis ei sobinud need testid andmaks edasi adekvaatset tulemust. Peale konsulteerimist ja teiste võimaluste kaalumist loobus

töö autor testi tulemusi magistritöösse sisse kandmast ning leidis, et ka juba tehtud kirjeldav statistika on piisav näitamaks kahe päevikuformaadi erinevusi ja sarnasusi.

Kuna refleksioonipäevikut videopäevikuna on vähe uuritud, siis on antud töö praktiliseks väärtuseks leitud tulemused videopäeviku refleksioonide kohta. Antud magistritöö tulemuste põhjal saab arendada õpetajakoolituse praktika aineid. Soovitav on lisaks kirjalikele refleksioonipäevikutele võtta kasutusele ka videopäevikud. Videopäeviku refleksiooni on võimalik rakendada ka teistes õppekavades ja ainetes. Uue päevikuformaadi lisamine annab tudengitele võimaluse valida neile sobivaima vahendi eneseväljendamiseks ja reflekteerimiseks.

Magistritöö autori soovitusena on läbi viia sarnase ülesehitusega uuring õpetajakoolituse viimasel praktilisel, et seejärel tulemusi käesoleva uuringu tulemustega võrrelda. Lisaks näeb magistritöö autor, et edasistes uuringutes võiks kasutada Poldneri jt (2014) raamistikku õpetajakoolituse tudengite refleksioonide argumentatsioonitasandite uurimiseks, kuid refleksiooni sisu võiks uurida ka kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Kuna kaastudengite tagasisidestamisel on positiivne mõju tudengite refleksioonile (Leijen *et al.*, 2012), siis võiks ka uurida, millisele refleksioonipäevikule (kirjalik või video) eelistatakse tagasisidet anda.

Tänuõnad

Magistritöö autor soovib tänada juhendajat Äli Leijenit nõu ja suunamise eest. Suured tänud juhendaja Liina Leppale toetuse, põhjaliku tagasiside ning mõistva suhtumise eest. Tänud õpetajakoolituse üliõpilastele, kes andsid loa enda praktikupäevikute analüüsimiseks. Lisaks sai töö autor palju nõu ja motivatsiooni mitmelt haridusinnovatsiooni õppekava õppejõult, aitäh, Pihel Hunt, Karmen Kalk ja Katrin Saks. Siinkohal ka tänud Elisele innustamast ja leidmaks aega kaaskodeerimiseks. Ja lõpuks tänab töö autor oma perekonda, kes olid toeks oma kannatlikkuse ja mõistmisega.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Annika Kaziu

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615.
- Beauchamp, C. (2014). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Bingol, M. (2018). Student Preferences for M-Learning in Higher Education Institutions. *Journal of Education in Black Sea Region*, 4(1), 35-43.
- Cheng, G., & Chau, J. (2009). Digital Video for Fostering Self-Reflection in an ePortfolio Environment. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 337–350.
- Clarà, M. (2014). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271.
- Corbin Frazier, L., & Eick, C. (2015). Approaches to critical reflection: Written and video journaling. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(5), 575–594.
- Dewey, J. (1910). *How We Think How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company, New York.
- Eetikaveeb (s.a.). Teadustöö eetika. Külastatud aadressil:
<https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- Flowboard Online Video Platform Flowbox. (s.a.). Külastatud aadressil:
<http://www.flowbox.fi/en/flowboard-online-video-platform/>
- Greiman, B. C., & Covington, H. K. (2007). Reflective Thinking and Journal Writing: Examining Student Teachers' Perceptions of Preferred Reflective Modality, *Journal*

- Writing Outcomes, and Journal Structure. *Career and Technical Education Research*, 32(2), 115–139.
- Göker, S. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63–70.
- Haridussõnastik. (s.a.). Para 1. Külastatud aadressil: <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jung, J. (2011). The Focus, Role, and Meaning of Experienced Teachers' Reflection in Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 17(2), 157–175.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Kutsekoda. (2020). Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. Külastatud aadressil: <https://www.kutseregister.ee>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Leijen, Ä., & Sööt, A. (2016). Supporting pre-service dance teachers' reflection with different reflection procedures. *Research in Dance Education*, 17(3), 176-188.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational*. 1-16.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*. 37(2), 203–217.

- Lokko, M. (2013). *Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. Külastatud aadressil:
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Munalim, L. O., & . Gonong, G. O. (2019). Stances in Student-Teachers' Spoken Reflection: An Exploratory Linguistic Study to Enhance a Reflection Inventory. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 119-139.
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189.
- Parikh, S. B., Janson, C., & Singleton, T. (2012). Video Journaling as a Method of Reflective Practice. *Counselor Education and Supervision*, 51(1), 33–49.
- Poldner, E., Van der Schaaf, M., Simons, P. R. J., Tartwijk, J. V., & Wijngaards, G. (2014). Assessing student teachers' reflective writing through quantitative content analysis. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 1-26.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241-271.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Uurijapäevik

Kuupäev	Päeviku sisu
/.../	
30.mai	Alustasin enda jaoks kirja panekut, et kui palju kulub aega päevikute transkribeerimisele. Reaalsuses on selle tegemine keeruline kuna teen seda tihti tihti laste kõrvalt. Nad on küll teises toas, kuid aeg ajalt tuleb kumbki lastest abi paluma ning siis suhtlen või toimetan hoopis nendega ja juba märkan, et olen unustanud aja võtmist pausile panna. Ehk et aja mõõtmisest ei tule midagi välja.
/.../	
9.detsember	Tudengitel on üheks ülesandeks ka tundide vaatlus ja seetõttu nad päris tihti annavad hinnanguid vaadeldud tegevusele, vahel ka koolile, kus nende praktika toimub. Sellisel juhul on keeruline leida vastavat sisu alamkategoriatest. Mõtlen, et võibolla, kui seda argumentatsiooni raamistikku varasemalt kasutati, siis võibolla nemad oma praktikal ei tegelenud vaatlusega vaid nende pühi tegevus oli tundide läbi viimine. Alamkategoriaid vaadates vähemalt tundub nii.
/.../	
15.detsember	Kodeerisin ära esimesed 5 tudengi videopäevikut ning vahelduseks võtsin ette kirjalikud päevikud. Peale kahe esimese tudengi kirjaliku päeviku kodeerimist on erinevus tunduvalt märgata. Videopäevikute teksti mõtted on laiali valguvad ja keerulisemad kategoriseerida. Kirjalikes päevikutes on tudengid oma mõtteid koondanud ja selle selgemalt kirja pannud ning seetõttu on minul kergem selle sisu tabada. Kirjalike päevikute kodeerimine läheb seetõttu hoopis kergemini.
/.../	
23.detsember	Rääkisin ka kaaskodeerijaga, et keeruline on hinnata, milline mõttelõik on <i>ilma sisuta</i> . Peale seda, kui ta oli esimesed sissekanded vaadanud, nentis ta sama. Lisaks märkasime mõlemad, et <i>olukorra kirjelduse</i> alla võib jääda ka teisi sisu mõttelõike. Näiteks, kui tudeng kirjeldab, et klassiruumis toimus õppemäng, tema ise tegi sellel ajal vaatlust ja õpilased olid aktiivselt mängimas, siis kokkuvõtteks on tegemist <i>olukorra kirjeldusega</i> , kuid samal ajal kirjeldas ta ka <i>õpilaste tegevust</i> ning <i>tudengi enda tegevust</i> . See võib ka põhjus olla, miks <i>olukorra kirjeldust</i> on sisuna kõige rohkem.
/.../	

Lisa 2. Kodeerimis skeem kategooriate ja alamkategooriatega (Poldner *et al.*, 2014) koos antud uuringu jaoks lisatud kahe uue alamkategooriaga ja uuringu näidistega.

Kategooria (Tasandid)	Alamkategooria (Sisu)	Näited
KI = Kirjeldus Kirjeldatakse olukorda kus, mis ja millal toimus. Konteksti kirjeldus.	KÕT = kirjeldus õpilaste tegevusest	„ <i>Samal ajal teised siis kuulasid ja tegid märkmeid, mis läks neil hästi ja mis vajab veel parandamist ja seejärel nad tagasisidestasid üksteist. Ning tunni lõppedes, see kestis terve tunni, tunni lõppedes jäi neil veel pisut aega ja nad lahendasid ristsõnu ning arutlesid omavahel.</i> “ (Salle)
	KTT = kirjeldus tudengi tegevusest	„ <i>Sain täna ka kahes klassis sõnade testi ajal ringi käia, hiljem ära parandada ja ka ekooli kanda.</i> “ (Sandra)
	KO = kirjeldus olukorrast	„ <i>Kool on kiusamisvaba kool ning vahetunni ajal on korrapidajaõpetajal seljas kollane helkurvest, seljal tähed: KIVA (kiusamisvaba).</i> “ (Kadi)
	KÕE = kirjeldus õpilaste eesmärkidest	„ <i>Üheksas klass on samuti väga ärev, kuna neil on kohe kohe tulemas gümnaasiumi sisseastumiseksam. Ja siis nende, selle aasta lõpus siis ka eksamid. Siis nad on süvendunud hästi palju konkreetset õigekirjale ja praegu panevad hästi palju sellele rõhku, et kõik saaks ilusti paika.</i> “ (Laura)
	KTE = kirjeldus tudengi eesmärgist või ülesandest	„ <i>Panime paika uue plaani, et reedel ühe tunni andmise asemel annan terve päeva ehk 4 tundi.</i> “ (Sandra)
	KMT = kirjeldus mentori (praktikakooli juhendaja) tagasisidest	„ <i>Õpetajaga vesteldes tuli välja, et peale tunde ta õpilasi ei jäta. Õpilasi kes tunnis kaasa ei tööta /.../. Ühtlasi tõi ta välja, et kontrollib õpilaste füüsilist õppekeskkonda /.../.“ (Indrek)</i>
	KTA = kirjeldus tudengi arvamusest	„ <i>Ja siis ma iga kord mõtlesin, et kas ta nagu lihtsalt tahab, et mul oleks hea tuju ja motivatsioon säiliks, aga siis ma sain aru, et talle vist endale väga meeldib see amet, et see ei olnud nagu kuidagi ära ostmiseks.</i> “ (Kai)
HI = Hindamine Hinnatakse tegevuse kvaliteeti ja mõju õpilasele. Hinnatakse eesmäärke (tudeng ja õpilane) ja muid hindavaid kommentaare.	KTOV = kirjeldus tudengi olukorra valikust	„ <i>/.../ lõikasin välja siis sellised erinevad sõnad ja siis nad pidid jaotama need sõnad erinevatesse tulpadesse, kas on siis käändsõnad, pöördõnad või muutumatud sõnad. Ja siis ma pärast veel suuliselt küsisin, et mis veel sinna käändsõnade alla jagunevad, et nimisõnad ja omadussõnad ja nii edasi. Et ma küsisin seda suuliselt juurde /.../.“ (Agnes)</i>
	HTT = hinnang tudengi (enda) tegevusele	„ <i>Nii...alguses ma olin natukene närvis, kui ma läksin sinna tundi. Aga siis lõpupoole läks täiega normaalseks. Ehk siis ma olen jumala rahul oma esimeste tundide kohta.</i> “ (Iiris)
	HTE = hinnang tudengi eesmärgile	„ <i>Tänane päev kindlustas minus tunnet, et minu akadeemilised valikud ei pruugigi täitsa valed olla.</i> “ (Indrek)
	HIS = hinnang ilma sisuta	„ <i>Minu jaoks lõppes praktika väga, väga hästi.</i> “ (Mirtel)

	HÕKT = hinnang õpilaste käitumisele ja tulemustele	„Testide ajal märkasin, kui erineva tasemega on kaks paralleelklassi, samuti nägin seda ka selle järgi kui kaugel keegi ühe õpikuga on.“ (Sandra)
	HM = hinnang mentorilt	„Juhendaja jäi ka minuga rahule ning lubas isegi tunde asendama kutsuda, kui selleks vajadus peaks tekkima.“ (Mirtel)
	HTO = hinnang tudengi ootustele	„Et jah, minu eelmise video ootused, et ma loodan, et ma ei põgene, et mul ei tulnud tuju põgeneda. Isegi mitte selle vahetunni karjumise peale. Tegelt oli väga tore.“ (Kai)
	HATÕ = hinnang asutusele, vaadeldud tunnil või õpetajale	„Klassi kollektiivid olid väga erinevad – mõned suured ja rahutud, mõni väike (vaid kolm õpilast) ja üsna tagasihoidlikud /.../. Märgata oli mitmeid väljakutseid, kuid õpetaja demonstreeris tasakaalukat ning väga rahulikku käitumist. /.../. Olen hästi inspireeritud oma juhendajast ning õnnelik, et saan temalt õppida.“ (Eve)
PÕ = Põhjendus Ratsionaalne või loogiline tegevuskava. Tegevuse või vaate põhjendamine (seletamine) ning loogika otsimine.	PTT = põhjendus tudengi tegevusele	„Täna ma peamiselt siis vaatlesin ajaloo ja ühiskonna tunde üldse, sellepärast, et minu juhendaja puudus ja ühesõnaga, mul ei olnud midagi muud teha. Aga ma ei tahtnud seda päeva täiesti raisku lasta, et ma siis mõtlesin, et ma vaatan, millega teised õpetajad tegelevad. Vaatasin täna siis ka suuremaid klasse, kaheksandat-üheksandat.“ (Salle)
	PÕE = põhjendus õpilase eesmärgile	„/.../ nad olid äsja õppinud seeni ning samblikuid seega see justkui täiustas ning kordas õpitut.“* (Nele)
	ÕTE = põhjendus tudengi eesmärgile	„Aga ma otsustasin, et ma lähen vaatan esimese klassi tundi, sest neil on seal inglise keele tund selline, et nad räägivad ainult inglise keeles, ehk siis nemad alguses õpivad ainult inglise keeles. Ja ma arvan, et seda on huvitav näha, sest lapsed tavaliselt ei räägi inglise keelt, ehk siis kuidas näeb välja terve tundi, nii et inglise keeles räägitakse. Ja pidi olema, et nemad arvavad, et õpetaja ei oskagi eesti keelt. Siis see saab huvitav olema.“ (Salle)
	PTVO = põhjendus tudengi valitud olukorrale	„Kuna teise klassiga sai samal teemal kirjanduse tund läbi viidud, siis õpetaja ütleski, et ma tegelikult võin teha sellele paralleelile täpselt samasuguse tunni, kui tema tegi, see on tegelikult üsna hea, sest ma saan võtta mingit snitti kuskilt. Aga päris sama tundi ma ei tee, et kindlasti ma mõtlen sinna midagi muud välja, aga mingi eeskuju on olemas või mingi arusaam, mida õpetaja nagu tagab.“ (Elis)
	PTEA = põhjendus tudengi enda arvamusele	„Leian, et see meetod nõuab delikaatsust ning olulist teadmiste pagasit. Õpetaja suutis tunni jooksul anda õpilastele mitmeid ülesandeid, ignoreerida provokatsioone ning seletada justkui personaalselt igale õpilasele teemat lahti aga kollektiivselt.“ (Indrek)
	PATÕ = põhjendus asutusele, vaadeldud tunnil või õpetajale	„Viies tund oli mul vaatlustund. Ma läksin teise õpetaja tundi ja vaatasin neljandat klassi, mis mulle väga-väga meeldis. Sest nii õpetajal kui lastel oli väga hea kontakt. Ja ka nii õpetaja, kui ka lapsed olid väga aktiivsed, ehk siis

		<i>väga-väga palju toimetati. Tehti nii palju asju ja kiiresti. Ja lapsed olid väga kiired. Ma ise olin nii vaimustunud sellest, et nad kõike nii kiiresti tegid ja tahtsid kiiresti edasi minna. Ja õpetaja oli nii tore, et ta kiitis hästi palju lapsi ja tegi tundi mänguliseks. Meelega tegi vigu näiteks ja küsis, “kas see vastus on õige?” ja kõik lapsed siis “ei-ei, ei olnud õige” ja õpetaja ütles siis “aga tulge siis ja tehke õigeks” ja siis see kamp lapsi, kes ütlesid “ei”, tulid kõik tahvli ette ja hakkasid seda kõike parandama. Päris tore oli.” (Jane)</i>
DI = Dialoog	DTM = dialoog tudengi mentoriga	<i>“Juhendaja peab oluliseks seda, et vanemad mõistaksid, et õpetajad on nendega samal poolel ja tahavad lastele parimat ning /.../. Ja arvan ka, et kui juba sellele kokkuleppele jõutakse, on edaspidine suhtlemine /.../. Juhendaja on eriti viimasel ajal hakanud ka õpilastele rohkem kiitusi kirjutama, mis muudab nii lapsevanemaid /.../. “ (Mirtel)</i>
	DTT = dialoog tudengil teooriast	<i>„/.../ et kõik algab kodust ja kui seal on kõik paigas, siis on ka koolis kõik paigas. Et ma nagu, mulle, minu jaoks ei olnud nagu mitte midagi uut. Et, et meile ülikoolis juba räägiti lastevanematest ja nii palju kui ise oled kuulnud /.../ Isegi kui ongi nagu mingi negatiivne juhtum, siis keegi ei käse seda ainult endale hoida /.../. “ (Laura)</i>
	KRTOT = kriitiline refleksioon tudengi oletusele või tegevusele	<i>„Ehk siis õppemeetod, see plakati tegemine. See oli nagu nii mõnus, sest nad said sihukest vaheldust, nad ei pidanud lugema, töövihikut täitma. Nad said seda käelist tegevust harjutada, oma loovust sinna panna meeletult. Võibolla soovitus selle meetodi puhul, et mitte panna seda rõhku värvimisele, vaid just nendele detailidele /.../. Ja seda ka, et nad teeksid, kui nad iseseisvalt oma laua juures teevad, siis nad reaalselt teeksid ka seda plakatit. “ (Iiris)</i>
ÜL = Ülekanne	TKÕÜ = tudengi konkreetne õpitu ülekandmine	<i>„Ning sellise mängu ma kindlasti võtan endaga kaasa, sest see on väga-väga tore mäng. Seda võib teha mitte ainult matemaatika ülesannetega. Ükskõik mis ülesannetega ja nii öelda teemaga, näiteks eesti keelega, inglise keelega. Seal on nii palju, nii öelda lahendust. “ (Jane)</i>

*Antud uuringu päevikutes seda alamkategooriat ei leitud. Näitena kasutati põhjenduse sisu teksti osa.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Annika Kaziu,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonide sisu ja argumentatsioonitasandid kirjaliku ning videorefleksiooni ülesannetes“, mille juhendajad on Äli Leijen ja Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Annika Kaziu

20.05.2020